

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociologie



Diplomová práce

Bc. Daniel Jiráť

**Proč učňák? Volba střední školy u žáků prvních ročníků
učňovských oborů a jejich vztah ke škole a ke vzdělávání.**

Why Apprenticeship? The Choice of Secondary Vocational Schools among
First Year Apprentices and their Attitudes towards the School and Education.

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Vinopal, Ph.D.

Rád bych na tomto místě poděkoval svému školiteli PhDr. Jiřímu Vinopalovi, Ph.D. za vedení mé práce, cenné rady a připomínky a rovněž za trpělivost. Děkuji také školám, na kterých jsem provedl svůj výzkum, a respondentům, bez kterých by tato práce nemohla nikdy vzniknout. Nemůžu zapomenout ani na svoji rodinu, která mi vždy byla velkou oporou, bez níž bych se ve svém studiu neobešel.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 9. května 2016

[vlastnoruční podpis]

.....

Jméno a příjmení

Klíčová slova (česky)

vzdělávání, kvalitativní výzkum, učňovské školství, odborné vzdělávání, volba střední školy, vztah ke škole

Keywords (in English)

education, qualitative research, apprenticeship training, vocational education, choice of a secondary school, relationship to the school

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zabývá tématem volby středního odborného učiliště. Přes popis důležitých teorií spjatých se vzděláváním a deskripcí českého vzdělávacího systému se dostává k analýze založené na kvalitativních rozhovorech, které byly zpracovány podle zásad zakotvené teorie. Skrze tyto rozhovory je popsán proces výběru střední školy a vztah k ní. V této části jsou rovněž okrajově použita data z výzkumu OECD PISA 2012 za účelem poskytnutí dodatečného kontextu. Práce dochází k závěru, že volba, kterou učinili učni a učnice, byla výrazným způsobem limitována a že tyto limity měly především sociální povahu. Tyto závěry jsou vztaheny i k celkovému kontextu vysoce diferenciovaného českého vzdělávacího systému.

Abstract (in English)

This thesis deals with the choice of the Czech secondary vocational schools. Through a description of important theoretical approaches connected to the education and a study of the Czech educational system, the paper is getting to the analysis based on qualitative interviews analysed in compliance with the grounded theory approach. Through these interviews the process of choosing the secondary school and the relationship to the chosen school is described. In this part also the data from OECD PISA 2012 are used to provide an additional context. It is argued that the choice done by the apprentices is significantly limited and that the main source of such limits is social. These conclusions are connected with overall context of the Czech highly differentiated educational system.

OBSAH

1	ÚVOD	3
2	TEORETICKÝ KONTEXT VOLBY STŘEDNÍ ŠKOLY	5
2.1	TEORIE „MERITOKRACIE“ JAKO BOD NULA	5
2.2	VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM JAKO NÁSTROJ REPRODUKCE MOCENSKÝCH VZTAHŮ	7
2.3	KULTURNÍ TEORIE.....	8
2.4	VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM JAKO TRH	11
3	POZICE UČŇOVSKÉHO ŠKOLSTVÍ VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČR.....	14
3.1	PODOBA ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU – PROUDY, KVALIFIKACE	14
3.1.1	Diverzifikace na úrovni základního vzdělání včetně role víceletých gymnázií	16
3.1.2	Diverzifikace na úrovni středního vzdělávání	20
3.1.3	Reprodukce vzdělanostních nerovností	27
4	VOLBA UČILIŠTĚ A VZTAH K NĚMU – ANALÝZA VLASTNÍCH KVALITATIVNÍCH DAT DOPLNĚNÁ O DÍLČÍ VÝSLEDKY OECD PISA 2012	31
4.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A POUŽITÉ METODY ZÍSKÁNÍ DAT	31
4.2	VÝBĚR RESPONDENTŮ A ZÁKLADNÍ INFORMACE O PRŮBĚHU ROZHOVORŮ	32
4.3	PRÁCE S POŘÍZENÝMI DATY	34
4.4	VÝZKUM OECD PISA 2012.....	34
4.5	TYPLOGIE.....	35
4.5.1	Obor mám v krvi odjakživa (Hana, Eva, Standa, Klára, Alžběta)	36
4.5.2	Vzor v blízkém sociálním okolí (Jakub, Radek, Pepa, Alex, Ola)	38
4.5.3	Zvažování více variant (Karel, Zuzka, Verča)	40
4.5.4	Vmanévrování (Richard, Bob, Vladka, Lukáš, Klára)	41
4.5.5	Tak nějak, nevím (Michal, Káťa, Jonáš, Matouš)	43
4.6	CELKOVÝ POSTUP VOLBY	44
4.6.1	Nejužší rodina	46
4.6.2	Přístup učitelů	48
4.6.3	Dosavadní výsledky studia	50
4.6.4	Obavy a limity	52
4.6.5	Další sociální okolí.....	53
4.6.6	Atraktivita oboru a školy.....	54
4.6.7	Vlastní představy a ambice.....	55
4.6.8	Omezení pouze na učiliště – výběr konkrétní školy	56

4.7	VZTAH KE ŠKOLE A SPOKOJENOST S VOLBOU.....	57
4.7.1	<i>Vnímaná užitečnost školy a praxe</i>	57
4.7.2	<i>Vztah s učiteli studijní atmosféra a pocit sounáležitosti se školou</i>	58
4.8	REFLEXE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍ ANALÝZY	66
5	ZÁVĚR.....	67
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	70
7	POUŽITÝ DATOVÝ SOUBOR	76
8	SEZNAM DIAGRAMŮ, TABULEK A GRAFŮ:.....	77
9	SEZNAM ZKRATEK:	78
	PŘÍLOHA 1. SEZNAM PSEUDONYMŮ A OBORŮ RESPONDENTŮ	I

1 Úvod

Jen máloco je, ze sociologického pohledu, v životě člověka tak určující jako výběr střední školy. Už od něj se totiž odvíjí budoucí socioekonomický status a třídní pozice, což jsou jedny z nejdůležitějších sociálních charakteristik. Vzdělání je jako vysvětlující proměnná udáváno ve většině sociologických studií a ve své masifikované podobě souvisí i se vznikem moderních společností jako takových. V České republice je přitom pro další uplatnění ve společnosti nejvíce určující právě vzdělání střední.

Ve své práci se budu především zabývat výběrem učiliště, neboli „učňáku“. Toto téma ale zasadím do obecnějšího rámce za využití klasických i novějších teorií, které se k tématu vzdělání vážou. Pokračovat budu popisem vzdělávacího systému v ČR a specificky některých jeho výrazných rysů, které mají na volbu učiliště vliv. Jedná se zejména o velkou diferenciaci v rámci školského systému České republiky a vysokou míru vzdělanostní reprodukce. Jejimi hlavními nositeli jsou přitom víceletá gymnázia a právě střední odborná učiliště.

Na to následně navážu analýzou vlastních kvalitativních rozhovorů s učiteli. Budu se přitom snažit popsat příčiny volby středních škol s výučním listem a bez maturity a dále také vztah ke zvolené škole. Hlavní pozornost zaměřím na rodiče, učitele a další sociální okolí učnic a učňů. Analýza kvalitativních rozhovorů bude na některých místech doplněna vlastním zpracováním dat z výzkumu OECD PISA 2012. Tato data ale použiji jen jako doplněk, páteř práce je tvořena vlastním kvalitativním výzkumem.

To je potřeba mít na paměti při čtení závěrů této práce. Ty budou postaveny na ucelených výpovědích učnic a učňů, které mohou být někdy vnitřně nekonzistentní, jindy v rozporu s jejich činy, vždy jsou ale jejich vlastní a autentické. Na základě této žité zkušenosti mých respondentů se pokusím zformulovat typické příběhy výběru střední školy a izolovat nejdůležitější parametry, které mají na volbu a následný vztah ke škole vliv. S vědomím omezení kvalitativního přístupu se budu snažit zohlednit všechny podstatné motivy, které z vyprávění učnic a učňů vyplynou. Při formulaci závěrů se naopak pokusím přitáhnout pozornost jen na několik nejvýraznějších motivů volby tak, aby se vyznění práce nerozplynulo v sumarizaci všech odhalených aspektů výběru a neutopilo se v jednotlivostech, byť může jít o jednotlivosti zásadní. Je beztak bláhové se domnívat, že se mi podaří komplexnost sociologických jevů navázaných na volbu středního

odborného učiliště popsat vyčerpávajícím způsobem. Doufám ale, že se mi touto prací podaří alespoň malým dílem přispět k většímu pochopení procesů, ke kterým v našem vzdělávacím systému dochází.

2 Teoretický kontext volby střední školy

V následující pasáži se pokusím shrnout některé teoretické přístupy týkající se vzdělanostní reprodukce či dělení žáků a studentů do různých vzdělávacích proudů, později je navážu na můj ústřední problém, kterým je volba středního odborného učiliště (s výučním listem a bez maturity). Moderní teorie vzdělanostní reprodukce vznikaly asi od 60. let, kdy se ustanovila celá řada konceptů, na které výzkumníci navazují až do dneška. V jádru většiny moderních teorií vzdělanostních reprodukcí byla přitom, přinejmenším inherentně, obsažena kritika představy „meritokratické společnosti“. Ta, byť sám pojem je o něco mladší, vychází z funkcionalistických přístupů v sociologii.

2.1 Teorie „meritokracie“ jako bod nula

Jako odrazový můstek pro uvažování o „třídící“ funkci vzdělávacího systému, a potažmo volby jednotlivých jeho proudů, využiji teorie argumentující efektivitou takového dělení pro správný chod společnosti. V jádru takové úvahy přitom figuruje funkcionalistický princip. Ve společnosti nejsou dle tohoto přístupu všechny pozice stejně významné. Je tak třeba, aby ty nejdůležitější pozice byly obsazovány těmi nejschopnějšími a nejtalentovanějšími lidmi. Správné fungování společnosti by v případě, že by funkčně nejpodstatnější pozice nebyly obsazeny vhodnými adepty, bylo narušeno. Jednalo by se tedy o disfunkci, chybu, na jejímž odstranění by se mělo pracovat.

Takto uvažují například Davis a Moore [1945]. Konkrétně zmiňují, že nejvyšší ocenění si ve společnosti zaslouží ty pozice, které „...*(a) mají pro společnost nejvyšší význam (b) vyžadují velkou míru vzdělávání nebo talentu.*“ [Davis a Moore 1945: 243]. Dále dodávají, že ocenění nemusí plně odpovídat funkčnímu významu dané pozice (ve smyslu, že funkčně významnější posty jsou automaticky více oceňovány). Jde hlavně o to, aby takové posty byly obsazeny adekvátně schopnými uchazeči. Odměna by tedy měla být uzpůsobena tak, aby k sobě funkčně méně významné pozice nepřitahovaly uchazeče, kteří by mohli zastávat pozice funkčně významnější [Davis a Moore 1945: 243-244]. Takto je ve své podstatě ospravedlněna nutnost sociální stratifikace jakožto podmínky k fungování společnosti. Spojuje se zde tedy osobní zájem o své vlastní blaho se zájmem o prospěch společnosti jako celku.

Ustavuje se tak pomyslný trh pozic, které mají různou hodnotu (v ekonomickém i funkčním slova smyslu). V soutěži o tyto pozice pak hraje klíčovou roli vzdělávací systém,

který by měl potenciální uchazeče vhodně roztrdit a ty nadané a odhodlané vybavit takovými schopnostmi a znalostmi, že hladce zapadnou do funkčně nejdůležitějších pozic, které jsou zároveň nejvíce oceňovány. Vzdělávací systém tak slouží jako efektivní a spravedlivý nástroj pro zajištění funkční společnosti, ve které správní lidé vykonávají ta pro ně pravá povolání. Je tak zároveň i, jak by řekl Talcott Parsons, mostem mezi úzkou rodinou a širší společností, mezi domovem a světem práce. Místem, kde jsou osvojovány univerzální hodnoty a kde se člověk může vymanit z připsaného statusu, který si nese z rodiny, statusem získaným na základě snahy a schopností.

Odpovědí na otázku zjišťující příčiny volby učňovských oborů by tedy v duchu funkcionalistického přístupu bylo to, že jde o cestu, která nejlépe odpovídá talentu a schopnostem daného člověka a skrze toto vzdělání se bude nejlépe uplatňovat nejen osobní potenciál, ale i potenciál pro celou společnost. Jednalo by se o důsledek spravedlivého rozdělení rolí ve společnosti, které se i skrze vzdělávací soustavu děje. Nerovnosti nejsou problémem, pokud existuje rovnost příležitostí.

Není se čemu divit, že pojetí vzdělávacího systému jako místa, kde se setkávají všichni žáci na stejné startovní čáře a selekce probíhá primárně podle jejich inteligenčních dispozic, snahy a píce, se stalo terčem kritiky. Omezení tohoto přístupu reflektovali do značné míry i zastánci funkcionalistického přístupu v sociologii. I ve výše zmiňovaném textu Davise a Moora se dá nalézt pasáž, která ve své podstatě problematizuje existenci víceméně rovných podmínek na dosažení prestižního vzdělání a potažmo vysokých pozic ve společnosti. Jedná se o zmínku o vzdělání nutném pro vykonávání profese lékaře, kde se doslova píše, že „... *lékařské vzdělání je natolik náročné a nákladné, že by ho v podstatě nikdo nebyl ochoten absolvovat, pokud by pozice lékaře s sebou nenesla odměnu úměrnou nutným obětím.*“ [Davis a Moore 1945: 244]. Důležité je zmínění nákladů, které s sebou studium nese. Je přitom zřejmé, že takové náklady jsou přijatelné pro různé sociální a příjmové skupiny obyvatelstva různě, to ovšem ve zmiňovaném textu reflektováno není.

Samotný pojem „meritokracie“, který se s výše popsaným teoretickým přístupem váže, byl vytvořen pro popis dystopické společnosti v satirické esejí Michaela Younga [1994] z roku 1958. Tato esej je satirou na tehdejší vzdělávací systém ve Spojeném království, který byl ve svém dělení na tři odlišné typy středních škol ve svém základní nastavení velmi podobný našemu současnému systému středního školství. I přes původní záměr autora představu meritokratické společnosti ironizovat se však začal termín používat převážně v pozitivním významu, kdy se meritokracie prezentuje jako jakýsi ideál. I pokud

se mluví o iluzi nebo falešné ideologii meritokracie apod., jde o použití pojmu v kladném významu, kdy jde sice o falešné vědomí v Marxově slova smyslu, ovšem pokud by se jednalo o skutečnost, byla by v zásadě pozitivní. Představa o čistě zásluhové společnosti meritokracie se i v rámci této práce stane, v podstatě proti svému původnímu dystopickému významu, výchozím bodem uvažování. Cílem není postulovat ideální stav vzdělávacího systému, nebo dokonce společnosti jako „diktatury intelektuariátu“, ani rozebírat důsledky takového případného stavu. Jde pouze o výchozí srovnání, kdy se proti ideálnímu typu čistě zásluhového vzdělávacího systému staví sociální faktory, které jsou vůči této představě v opozici. Faktory volby střední školy, jak uvidíme, se nedají omezit jen na inteligenční dispozice či nadání nebo sociálně nepodmíněnou snahu a píli. To, že se ideální představa čistě osobní zásluhovosti vzdělanostního systému v (české) praxi příliš nenaplnuje, nám přiblíží následující teorie a později i empirická evidence.

2.2 Vzdělávací systém jako nástroj reprodukce mocenských vztahů

Následující podkapitola si klade za cíl stručně shrnout ty proudy uvažování, které pro popis vzdělávacího systému v podstatě stále pracují s funkcionalistickým rámcem. Na rozdíl od funkcionalistů ale nevěří, že škola je místo realizace osobního potenciálu, kde se tvrdá práce vyplatí. Naopak vzdělávací systém má reprodukovat současné mocenské vztahy a sloužit jako zástěrka, která legitimizuje vládnoucí ideologii zdáním rovných šancí pro všechny. Není třeba zvlášť zdůrazňovat, že se bude jednat o velmi kritické přístupy výrazně levicově orientovaných autorů.

Jedním z nich je například Louis Althusser. Jeho klíčový koncept „ideologického státního aparátu“ přitom zahrnuje kromě školy, která je podle něj jeho nejvýznamnější součástí, také média, rodinu či církev. Úkolem tohoto aparátu je efektivní reprodukce ideologie vládnoucí kapitalistické třídy a potažmo kapitalistických vztahů vykořisťování. Intenzita školní docházky a výsadní role školy při utváření náhledu na společnost pak zaručuje, že škola tento svůj účel plní efektivně. Už odmalička jsou tak žáci a studenti připravováni na to, jak správně zaplnit jim určené pozice v třídní struktuře. To se samozřejmě děje nevědomě či podvědomě. Takto intenzivně působící ideologii se přitom v podstatě nedá vzdorovat. Lidé se kvůli takovému působení stávají sami subjekty ideologie, která je dokonce akceptována do vlastního nevědomí. Identifikace sebe sama pak probíhá už skrze ni. Subjekty jsou tedy konstituovány ideologií a nikoliv naopak [Althusser 1972]

Obdobně Bowles a Gintis prezentují vzdělávací systém jako ústředního spojence reprodukce nespravedlivého společenského systému. Tito autoři razantně odmítají myšlenku, že úspěch ve společnosti mají ti nejschopnější. Naopak došli k závěru, že ve společnosti funguje ideologie meritokracie, která zakrývá skutečnou a nespravedlivou strukturu ekonomických vztahů. Falešná hra, které je vzdělávací systém ústřední součástí, má zakrývat mimo jiné to, že osobní vlastnosti hrají ve společenském úspěchu minoritní roli. Vzdělávací systém, mimo znalostí jako takových, vyučuje i jakousi „ideologii poslušnosti“, a to ve formě skrytého kurikula [Bowles, Gintis 1976].

Větší spravedlnosti ale nejde dosáhnout jen změnou vzdělávacího systému. Ten je totiž, dle autorů, v podstatě přímou součástí ekonomiky. Mezi školou a prací funguje princip korespondence. Tedy, že nerovné třídní vztahy fungující v ekonomickém systému se odrážejí i v systému vzdělávacím. Ten vybavuje děti takovými znalostmi a schopnostmi, aby převzaly pozice po svých rodičích. Vzhledem k pevnému svazku mezi vzdělávacím a ekonomickým systémem je ale pro změnu ke spravedlivějšímu fungování vzdělávání a i celé společnosti nutné zrevidovat samotnou podstatu kapitalismu a jeho základních institucí [ibid.]

Jako instituci důležitou pro disciplinaci společnosti popisuje školu Michel Foucault. Škola, aparát dohledu, je jedna z klíčových institucí při formování moci ve smyslu nepřetržitého homogenního dohledu [Foucault 2000: 247-248]. Obdobně jako Bowles s Gintisem i Michel Foucault srovnává školu s továrnou, kdy vztah dohlížení, který je vepsán přímo do mechanismu výroby, je vtělen i do samé podstaty vzdělávání [ibid.: 249-252]. Panoptikon, tedy mechanismus moci, se realizuje obdobně jako ve vězení i ve škole, v nemocnici nebo v továrně [ibid.: 287-288]. Foucault přímo tvrdí, že: „*Je snad překvapující, že se vězení podobá továrnám, školám, kasárnám, nemocnicím, když se všechny podobají vězení?*“ [ibid.: 315]. Ve svém popisu historického vývoje směřujícího k disciplinované společnosti je zde tedy rozvoj vzdělávání vykreslen jako rozmach klíčového mocenského aparátu. Škola je součástí dohledu a represe a tedy v důsledku i reprodukce nerovných vztahů ve společnosti a nespravedlivého společenského uspořádání.

2.3 Kulturní teorie

Následující přístupy se zaměřují na problémy vzdělávacího systému spojené s odlišnou socializací žáků. Podle autorů z tohoto proudu se kultura předávaná dětem rodiči v různých společenských vrstvách liší a tyto odlišnosti se projevují i ve škole. To

může mít za následek školní úspěch žáků s „lepším“ kulturním zázemím a nerovný přístup k žákům s nižším kulturním a sociálním statutem.

Basil Bernstein například hovoří o dvou jazykových kódech. Omezený jazykový kód je vlastní žákům z nižších vrstev společnosti, rozvinutým pak disponují rodiny ze středních a vyšších tříd, které ho následně předávají svým dětem [Bernstein 1966; Bernstein 1964; Bernstein 1973]. Omezený kód ovšem neposkytuje nutné vyjadřovací prostředky, které jsou požadovány ve škole. Schopnost abstraktního vyjadřování, která je ve škole oceňována, je totiž vlastní kódu rozvinutému, kterým žáci z nižších společenských tříd nedisponují. V důsledku toho jsou tito žáci znevýhodněni. Pokud totiž mají být ve škole nahlíženi jako schopní, musí si, chtě nechtě, osvojit rozvinutý jazykový kód. To ovšem pro děti, které v něm nejsou socializovány, znamená změnit jim vlastní způsob vztahování se k jejich příbuzným a celému původnímu sociálnímu okolí [Bernstein 1973: 175]. Taková změna je samozřejmě nesnadná, i když je teoreticky možná. Tento jejich „kulturní handicap“ pak vede i k zvýšené pravděpodobnosti toho, že je školní systém nakonec nevybaví takovými kompetencemi, aby u nich mohla proběhnout vzestupná sociální mobilita. To se děje i přesto, že používání rozvinutého kódu neznamena vyšší inteligenci. Bernstein totiž prokázal, že používání různých jazykových kódů je nezávislé na výsledcích testu nonverbální inteligence [ibid.: 78-91].

Nutnost ovládnutí rozvinutého jazykového kódu je ještě podtržena vývojem vzdělávání směrem k „neviditelné pedagogice“ [Bernstein 1997]. Jasný školní řád je, dle Bernsteina, nahrazován řádem implicitním, nevyřčeným. Sociální kontrola ale nemizí. Je vtělena přímo do procesu mezilidské komunikace. Způsob užívání jazyka je tak naprosto zásadní. Pomocí něj se skládají zkoušky ze „skrytého kurikula“, které mohou teoreticky přijít kdykoliv a vlastně i bez vědomí zkoušeného a i zkoušejícího. Zdánlivě volnější struktura školy tedy nevede k větší rozvolněnosti (sociální) klasifikace žáků a reprodukci sociálních nerovností. Třídní pozice se psychologizují [Bernstein 2007: 65].

Rovněž Pierre Bourdieu¹ hovoří o nerovném přístupu vzdělávacího systému k dětem s různým „kulturním zázemím“. Jak známo, v jeho analýzách je jedním z ústředních konceptů kapitál ve svých různých formách, přičemž pro účely analýzy

¹ Zde je na místě podotknout, že mé rozřazení teoretických přístupů je poněkud odlišné od standardně používaného dělení na teorie „kulturní“ a „sociální“ reprodukce [Katrňák 2004: 35-36]. Pierre Bourdieu by přitom svými pracemi spadal do obou těchto kategorií a jeho přístup by se tak dal v mém dělení podřadit částečně i do pasáže o reprodukci mocenských vztahů (viz [Bourdieu, Passeron 1977: 194-210]).

vzdělávacího systému hraje nejvýznamnější roli kapitál kulturní² [Bourdieu 1997]. Kulturní kapitál se vyskytuje ve třech hlavních podobách. Jedná se o vtělený kulturní kapitál (samotný styl jednání, chování i přemýšlení), objektivizovaný (kulturní předměty jako knihy apod.) a specifický druh objektivizovaného kapitálu, kapitál institucionalizovaný (jedná se především o potvrzení dosažené kvalifikace ve formě diplomů apod.) [Bourdieu 1997: 47]. Vtělený kulturní kapitál je přitom „výrobním prostředkem“, jehož vlastnictví je nutné pro produkci kulturního kapitálu v jeho objektivizované podobě [Bourdieu 1997: 49-50]. V době, kdy je snaha o znesnadnění přímého a viditelného předávání kapitálu, je pak přenos kulturního kapitálu nejlepší možností, jak přenášet kapitál z generace na generaci skrytě. Jedná se tak o mechanismus reprodukce nerovností (ale samozřejmě i privilegií), výhodný z důvodu své nenápadnosti. Mezi jednotlivými formami kapitálu je navíc možná konverze.

Vzdělávací systém hraje v reprodukci kulturního kapitálu samozřejmě zásadní roli. Právě v něm se realizuje podstatná část přenosu nerovností z generace na generaci. Důvodem je nedostatek vtěleného kulturního kapitálu nižších vrstev. Ve škole se totiž jeho určitá úroveň předpokládá i přesto, že se explicitně nepožaduje a ani systematicky nepředává [Bourdieu, Passeron 1977: 99]. Děti z nižších tříd tak nemohou tento svůj „kulturní handicap“ ve vzdělávacím systému dohnat. Zdánlivá nezávislost školské soustavy pak jen nasazuje přenosu nerovností a předávání kapitálu z generace na generaci falešnou masku zásluhovosti. Privilegovaní se pak necítí privilegovaně a je tak pro ně jednodušší přesvědčit ty neúspěšné, že za své horší postavení ve společenském žebříčku může jejich nižší úsilí a nadání. Jelikož „... *co se kultury týče, její absolutní nedostatek vylučuje vědomí si tohoto nedostatku*“ [ibid. 1977: 210].

Ještě dál jde v popisu nesouladu oficiální školní kultury a kultury nižší či dělnické třídy Paul Willis. Ten mluví přímo o kontraškolní kultuře, která je vlastní chlapcům z dělnických rodin. Strategii odmítnutí kultury školy jako celku a vytvoření vlastního nonkonformního přístupu k očekáváním, které na ně škola klade, žáci přitom podle Willise volí proto, že si postupem času uvědomí nízkou šanci na zlepšení jejich postavení oproti společenskému statusu jejich rodičů a nemá tak smysl se o konformitu se školou vůbec snažit. Roli přitom hraje vnímání školy jako nástroje legitimizace nespravedlivého

² Bourdieu hovoří ale v některých svých publikacích např. i o kapitálu lingvistickém – viz mj. [Bourdieu, Passeron 1977: 72-89]. Tento koncept je pak velmi podobný výše popsanému přístupu Basila Bernsteina.

společenského systému [Willis 1977]. Je jasné, že tento jejich přístup není pro dosažení vyšších společenských pozic optimální. I díky tomuto jejich přístupu se tak reprodukuje společenská struktura, viz následující citát: „*Sociální aktéři nejsou jen pasivními nositeli ideologie, ale naopak si ji aktivně přisvojují. Reprodukují tak existující strukturu pouze skrze spor s ní a skrze částečné proniknutí do těchto struktur*“ [Willis podle Blackledge, Hunt 1985: 208].

Cestou absolutní relativizace školního kurikula a analýzy jeho kulturní podmíněnosti se před 40 lety vydala tzv. „nová sociologie vzdělávání“ mající svůj původ ve Spojeném království. Pomocí kvalitativních výzkumných metod se její nositelé zaměřili na to, co se děje v samotných třídách během výuky. Došli k závěru, že zdánlivě kulturně neutrální znalosti a dovednosti předávané ve škole jsou ve skutečnosti kulturně zatížené. Souhrn předávaných schopností a vědomostí, tedy kurikulum, je přitom pouhý sociální konstrukt. Tento konstrukt je potom ustaven tak, že zvýhodňuje vyšší a střední třídu. Kurikulum, tak jak bylo sestaveno v tehdejší britském vzdělávacím systému, podle sociologů radících se k „nové sociologii vzdělávání“, kladlo důraz na znalosti abstraktní, odloučené od každodenního života. Přičemž podle nich by měl být srovnatelný status přisouzen i znalostem „praktickým“ asociovaným s nižšími společenskými třídami. Stav, kdy školní kurikulum je a priori zkonstruováno tak, že žáci z nižších tříd mají ve škole kulturní handicap, který v samotné škole nelze překonat, vede k reprodukci společenských nerovností a vytlačování dětí z nižších vrstev z hlavního vzdělávacího proudu. Obsah kurikula přitom lze měnit a přispět tak na mikroúrovni k větší spravedlnosti vzdělávacího systému [Young 1971; Karabel, Halsey 1976].

2.4 Vzdělávací systém jako trh

Následující přístupy staví do centra pozornosti tržní mechanismy v systému vzdělávání. Snaží se se vysvětlit, proč se na vzdělanostním trhu někteří orientují lépe a jiní hůře či jaký vliv má nabídka vzdělávacích příležitostí na poptávku a naopak.

Nabídkou a poptávkou při přechodech mezi jednotlivými vzdělávacími stupni se zabývá teorie maximálně udržovaných nerovností (maximally maintained inequality – MMI). Ta byla zformulována na základě empirických zjištění z dat popisujících školní tranzice v Irsku mezi léty 1921 a 1975. Do tohoto období spadá reforma irského vzdělávacího systému, která měla za cíl mimo jiné snížit sociální bariéry bránící hladkému postupu vzdělávacím systémem. Dle tehdejších reformátorů se sjednalo zejména o zrušení školného na středních školách, ale i zajištění bezplatné dopravy do školy či např. zavedení

systému stipendií na vysokých školách. Reformy se ale na základě dlouhodobých dat ukázaly jako v podstatě neúčinné. Ke skutečnému zrovnoprávnění šancí žáků ve vzdělávacím systému nedošlo i přes expanzi vzdělávacích příležitostí. Vliv sociální třídy přitom byl nejsilnější při prvních tranzicích, v případě tehdejšího Irska mezi základní a střední školou, signifikantní už ale nebyl při přechodu z úspěšně dokončené střední školy na univerzitu [Raftery, Hout 1993].

Dochází totiž k efektu maximálně udržovaných nerovností. Spolu se zvyšováním počtu vzdělávacích příležitostí se dostavil i populační nárůst (v Irsku v tehdejší době) a i růst obecné životní úrovně, celkově tak narostl podíl žáků pocházejících z vyšší nebo střední třídy. Teprve, když růst nabídky vzdělávacích příležitostí svým tempem předežene zvyšování obecné životní úrovně a zvětšování populace, zvyšuje se v jednotlivých společenských třídách podíl žáků, kteří dosáhli vyššího stupně vzdělávání. Stále ale platí, že poměr šancí se mezi třídami zůstává zachován, ti z vyšších tříd mají stále konstantně vyšší šanci projít ve vzdělávacím systému dál. Až teprve, když je poptávka po daném stupni vzdělání uspokojena mezi vyššími vrstvami společnosti, saturace se blíží 100%, sníží se asociace mezi třídním původem a dosaženým vzděláním. K snižování vlivu sociálního původu na dosažený stupeň vzdělání tak ale nedochází kvůli tomu, že by selekce žáků byla méně ovlivněna třídním postavením jejich rodiny, ale pouze tím, že selekce vymizela docela [ibid.].

Na teorii MMI navazuje teze o nerovnostech udržovaných ve výsledku (effectively maintained inequality - EMI). Ta zpochybňuje pokles vlivu sociálního původu při téměř 100% uspokojení poptávky vyšších tříd po daném stupni vzdělání. Nestačí se totiž zabývat pouze kvantitativní dimenzí a formálními typy škol, ale i kvalitativním rozměrem. Je zde tedy položena otázka, zda školy navštěvované jednotlivými žáky se mimo jejich typu neliší i kvalitou a potažmo jestli školy vyšší kvalitativní úrovně nejsou navštěvovány spíše žáky z vyšších tříd a naopak. Dle tohoto přístupu tedy ani absolutní univerzálnost určitého stupně vzdělání nezaručí vymizení nerovností v přístupu ke vzdělání. Efekt sociálního původu tedy funguje minimálně dvojím způsobem. Usnadňuje dětem přístup do vyšších stupňů vzdělání a v rámci těchto stupňů jim zvyšuje šance na kvalitativně lepší vzdělání [Lucas 2001: 1681]. Lepší původ tedy zaručuje lepší orientaci na vzdělávacím trhu bez ohledu na to, jak se nabídka příležitostí proměňuje [ibid.].

Na vývoj v britském vzdělávacím systému, který vede k jeho privatizaci a většímu uplatňování tržních principů upozorňuje Phillip Brown [1997]. Tvrdí, že ve vývoji

školského systému Spojeného království se dají identifikovat tři vlny. Za první vlnu považuje rozšiřování základního vzdělání mezi děti pocházející z dělnické třídy a to v takové podobě, které odpovídá jejich třídnímu postavení a jejich připsanému statusu³. Masifikace vzdělání měla vést k potvrzování postavení jednotlivých tříd ve společnosti a nikoli k vytvoření systému pro sociální vzestup. V druhé vlně došlo ke snaze o posun systému k „ideálu“ meritokracie. To mělo mít za cíl spravedlivější rozdělení nerovností ve společnosti. Prostředkem k dosažení tohoto ideálu se měl stát rozvoj všeobecného a společného vzdělávání ve snaze zabránit plýtvání talentem dětí z nižších vrstev, které by jinak skončily v prakticky orientovaných vzdělávacích proudech. Takové plýtvání by totiž mohlo vést až k ekonomickému zaostávání Británie, kdy by nabídka pracovní síly neodpovídala dynamice globální poptávky po „symbolických analytících“ [Reich 1997]. Konečně třetí vlna je ve znamení zpochybňování idey všeobecného jednotného vzdělávání pro všechny a příklonem k tržnímu školství a ideologii parentokracie [Brown 1997: 394].

Tato třetí fáze klade důraz na nezávislost vzdělání, v opozici ke státnímu monopolu, volnost při rozhodování rodičů o škole svých dětí nesoucí v sobě i možnost snadno školu měnit a snížení „uniformity“ školního kurikula při důrazu na jednotné zkoušky ověřující znalosti žáků a potažmo kvalitu jednotlivých škol. Takové zkoušky mají zajistit dostatečnou „zákaznickou informovanost“ (všech) rodičů a tedy i jejich zodpovědné rozhodování o budoucnosti jejich dětí [ibid.: 399]. Ideologie parentokracie je ale dle Browna nevýhodná pro děti z nižších tříd z důvodu nižší orientace jejich rodičů na vzdělávacím trhu. Stát se přitom vyviní z odpovědnosti za problémy nerovných šancí na vzdělání, když je odpovědnost převedena na rozhodnutí rodičů, kteří mají absolutní svobodu volby, do které jim stát nemá právo intervenovat. Stát končí tam, kde začíná rodina. V ideologii parentokracie je nabízena větší svoboda volby, která s sebou ale nese větší zodpovědnost, nerovnosti jsou nahrazeny „diverzitou“ vzdělávání a nabízeny jsou zdravě rozmanité vzdělávací produkty na míru různým zákazníkům (rodičům a jejich dětem).

³ Zde je nutno podotknout, že ve Velké Británii byla povinná školní docházka zavedena mnohem později než v českých zemích a navíc takto poskytované základní vzdělání bylo silně vázáno na třídní původ, kdy se úroveň vzdělání značně lišila pro příslušníky vyšších a dělnických tříd. Scény z knížky či seriálu „Bylo nás pět“, kdy se ve škole potká Zilvar z chudobince se synem továrníka Otáskem, se ve Spojeném království na konci 19. a na začátku 20. století de facto nemohly odehrát.

3 Pozice učňovského školství ve vzdělávacím systému ČR

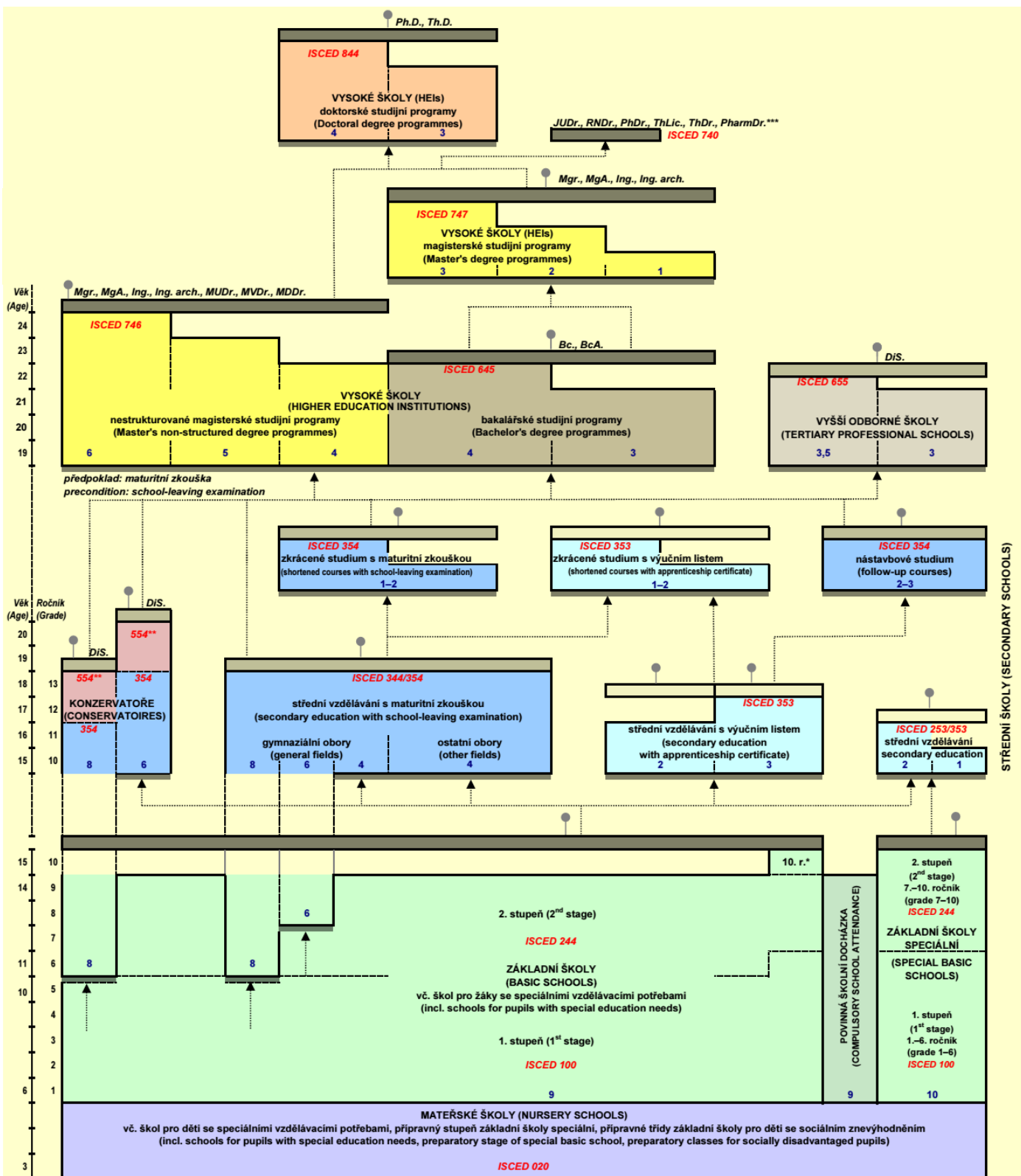
Představené teoretické přístupy reflektují především diferenciaci v rámci školského systému. V jádru jejich uvažování je většinou buď to, jaký má vzdělávací systém vliv na rozvrstvení společnosti nebo to, co se ve škole odměňuje či sankcionuje. To v důsledku vždy předjímá nebo přímo postuluje dělení žáků a studentů podle určitých kritérií, která jsou mnohými teoretickými přístupy považována za inherentně nerovně nastavená. Právě míra diferenciaci ve školském systému je jedním z jeho klíčových parametrů. Základní otázky přitom jsou, jak moc vzdělávací systém jeho účastníky dělí do různých vzdělávacích drah, jak je v rámci jednotlivých vzdělávacích drah navzájem odlišuje, kam různé vzdělávací trajektorie vedou a zda je toto dělení funkční či nikoliv.

Český vzdělávací systém je znám pro poměrně velkou rozrůzněnost vzdělávacích proudů. Zvláštní vzdělávání určené ohraničeným skupinám (a nemusíme nutně mluvit o problematice škol praktických) je jako výchozí model zakódované i většině obyvatel. Ve výzkumu agentury STEM/MARK z roku 2009 uvedlo sice 84 % rodičů žáků základních a středních škol, že škola by měla přispívat k snížení znevýhodnění dětí ze sociálně slabšího prostředí, zároveň ale 76 % rodičů u nás zažitou praxi brzkého dělení dětí do různých škol a tříd podle jejich schopností schvalovalo [Kasíková Straková: 72]. Jedním z nejdůležitějších rozcestníků na vzdělávací dráze je přitom bezpochyby volba střední školy.

3.1 Podoba českého vzdělávacího systému – proudy, kvalifikace

Jakou střední školu tedy mohou čeští žáci (či jejich rodiče) volit a jak by se do oficiálně úředně používaného slovníku přeložilo obecně používané pojmenování „učňák“? Kdy dochází k prvnímu dělení dětí do různých vzdělávacích proudů? Začneme pohledem na schéma českého vzdělávacího systému.

Diagram 1: Schéma vzdělávací soustavy ČR



Legenda (Explanatory notes):

- státní doktorská zkouška (doctoral state examination)
- státní závěrečná zkouška (final state examination), státní rigorózní zkouška***
- absolutorium (graduate examination)
- maturitní zkouška (school-leaving examination)**
- závěrečná zkouška s výučním listem (final examination with apprenticeship certificate)
- závěrečná zkouška (final examination)
- základní vzdělání (basic education)
- základy vzdělání (basics of education)
- povinná školní docházka (compulsory school attendance)

- další vzdělávací stupeň (next educational level)
- pracovní trh (labour market)
- přijímací řízení (admission procedure)

* Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem může trvat 10 ročníků.
* Basic education for pupils with disabilities in classes and schools with modified educational programme can last 10 years.

** Maturitní zkoušku mohou vykonat i žáci konzervatoří, a to nejdříve po čtvrtém ročníku, v osmiletém oboru tanec po osmém ročníku.

*** Existují dva typy státní rigorózní zkoušky: a) zkouška v medicínských oborech, b) zkouška, kterou lze složit bez dalšího studia po získání titulu magistr (Mgr.).

*** Two types of the "státní rigorózní zkouška" exist: a) examination in medical fields, b) advanced study examination (without further study) after being awarded the Master's degree (magistr – Mgr.).

Ze schématu je již na první pohled patrné, že sekundární stupeň vzdělávání je jeho, co se typů škol, které vzdělání poskytují, stupněm nejvíce diverzifikovaným. Přestup na střední školu začíná pro některé žáky, jak známo, dokonce již v 11 letech volbou konzervatoře nebo víceletého gymnázia. Hlavní dělicí linie ve středoškolském systému ale neleží mezi jednotlivými obory, které vedou úplnému střednímu vzdělání, tzn. k maturitě, ale mezi obory maturitními a nematuritními [Veselý 2006: 272]. Tedy obory umožňující přechod na terciární úroveň vzdělání a těmi, které toto neumožňují, ve schématu mezi „tmavě modrými“ a „světle modrými“. V obecném jazyce používaný výraz učňovské obory pak v tomto diagramu reprezentuje kód ISCED 353, obory buďto dvouleté, anebo, v praxi převažující, obory tříleté, zakončené výučním listem. Vraťme se ale nejdříve k rozdělování žáků, odehrávajícímu se už na úrovni základní školy. Přes něj se properacujeme k hlavnímu tématu této práce, kterým jsou učňovské obory, potažmo diverzifikace na středním stupni vzdělání.

3.1.1 Diverzifikace na úrovni základního vzdělání včetně role víceletých gymnázií

Výše uvedené schéma zachycuje dělení na úrovni povinné školní docházky jen částečně. Je z něj patrná existence speciálních základních škol pro žáky s těžšími formami postižení, není z něj ale již jasně vidět existence tzv. základních škol praktických. Na nich se mají vzdělávat děti s lehkým mentálním postižením, s poruchami koncentrace, děti hyperaktivní či nervově nemocné apod. Ve skutečnosti však jejich prostřednictvím dochází často k segregaci založené na sociálním znevýhodnění či dokonce na základě etnické příslušnosti, zpravidla k romské menšině. To je České republice vytýkáno nejen ze strany mnohých neziskových organizací, ale i Evropské komise [Reicherts 2014]

V realitě se ale dělení na úrovni povinné školní docházky neomezuje jen na tzv. „zvláštní školy“ oproti běžným základním školám. Vzhledem k tomu, že v českém vzdělávacím systému je částečně uplatňován tržní princip, je možné zajistit dítěti kvalitnější vzdělávání dokonce již v předškolním věku, typicky v soukromé jazykové mateřské škole. „Tržní možnosti“ rodičů (viz teorie parentokracie v podkapitole 2.4) se se začátkem povinné školní docházky dále rozšiřují. Už na úrovni prvního stupně základního vzdělávání existuje, obzvláště ve velkých městech a zejména pak v Praze, poměrně velká nabídka možností pro rodiče, kteří nechtějí, aby jejich děti zůstaly v hlavním vzdělávacím proudu. Jedná se hlavně o různé třídy v rámci jednotlivých škol nabízející rozšířenou výuku jazyků či jiných předmětů, ale jde i o celé školy, které lákají rodiče na prestižnější vzdělání jejich dětí. Takovými školami jsou například Prague British School nebo Open

Gate Petra Kellnera a mnohé další. I jméno nejmajetnějšího Čecha může být pro některé rodiče zárukou, že už od raného dětství zajistí svým potomkům podmínky pro vstup mezi horní vrstvy obyvatelstva. Problematika dělení dětí už během počátku školní docházky je reflektována i v oficiální strategii Ministerstva školství [MŠMT 2014: 15-18].

Je ale potřeba poznamenat, že rodiče mají pouze (v tržním prostředí) logickou snahu zajistit svým dětem v rámci svých možností to nejlepší vzdělání. Koneckonců, je znám i případ české ministryně školství, která se rozhodla své děti českému vzdělávacímu systému pro jistotu vůbec nesvěřit. Nelze ji přitom podezírat z toho, že by o něm měla neúplné či zkreslené informace. Problematické je tak i to, že tato diferenciaci na úrovni základního vzdělávání se děje až příliš živelně. Expanzi jednotlivých „elitních“ škol, jako jsou obě výše zmíněné, je samozřejmě poměrně snadné sledovat. Problém je tak spíše s elitními třídami v rámci běžných základních škol či diferenciaci ZŠ v rámci běžného veřejného vzdělávání [Straková 2010a: 96-97]. Není tak zejména zcela jasné, jakým způsobem probíhá výběr do těchto tříd, či prestižnějších veřejných základních škol, v jejich případě se totiž nekonají běžné přijímací zkoušky. Je přitom jasné, že to pro děti, které je navštěvují, může znamenat jednoznačnou výhodu při dalším průchodu vzdělávacím systémem, jehož cílovou stanicí je vysokoškolské vzdělání [Straková, Simonová 2015].

Na úrovni druhého stupně základní školy se ale odehrává i naopak poměrně dobře zmapované a známé dělení žáků na ty, kteří zůstanou na základních školách a na ty, kteří se dostanou na víceletá gymnázia. Víceletá gymnázia můžeme v našem vzdělávacím systému považovat za symbol diverzifikace mající určitou, byť s demografickým vývojem v posledních letech poněkud oslabující se, auru výlučnosti. Z podstaty věci by to měly být instituce, které ze základních škol odčerpají ty nejnadanější žáky, a co je důležitější, talent těchto žáků rozvinou takovým způsobem, který by na běžné základní škole nebyl možný. Status těchto škol jako na středním stupni vzdělávání elitních institucí je jen potvrzen historickým vývojem. V roce 1948 byla totiž víceletá gymnázia zrušena a znovu obnovena byla až po roce 1989. Je tak možné je i symbolicky vnímat jako návrat snahy o kultivaci kulturních a vzdělanostních elit v protikladu k jejich potlačování před rokem 1989.

Podíl žáků 2. stupně základního vzdělávání studujících na víceletých gymnáziích přitom od školního roku 2005/06 až do školního roku 2011/12 mírně rostl z asi 9 % na cca 11%. V posledních letech toto číslo klesá řádu desetin procenta, pohybuje se však stále nad hranicí 11 % (asi 40 tisíc žáků). Spolu s necelou jednou desetinou procenta žáků 2. stupně navštěvujících konzervatoře a případně jiné SŠ tvoří tyto děti skupinu, která volbu střední

školy provedla v předstihu a klasický proces výběru SŠ v 15 letech se jich tak už zpravidla netýká [vlastní výpočty na základě Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016]. Víceleté obory pak nabízí asi 85 % všech gymnázií a vzdělává se v nich okolo 60 % všech aktuálních studentů gymnázií. To je dáno tím, že na víceleté obory chodí najednou do stejné školy více generací. Na soukromých a církevních gymnáziích přesahuje takto počítaný podíl žáků víceletých oborů 70 %. Celkově se v posledních letech tento podíl víceletých oborů na gymnáziích mírně zvyšuje. V posledních letech se tak v podstatě vyrovnal podíl nově přijímaných na čtyřleté a na víceleté obory gymnázií, velmi mírnou převahou mají stále obory čtyřleté. Díky tomu, že víceletá gymnázia suplují část povinné školní docházky, je ale přímo ve školách zpravidla více studentů víceletých oborů.

Největší dynamiku zaznamenávají soukromá gymnázia, na kterých mezi lety 2004 – 2015 studovalo 7,2 % - 8,4 % ze všech studentů gymnázií, přitom tvořili až 20 % ze všech škol gymnaziálního typu [vlastní výpočty na základě Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016]. Vysokou poptávku po víceletých oborech gymnázií uspokojuje částečně trh, kdy soukromé subjekty nabraly v posledních letech velkou dynamiku růstu víceletých oborů. Víceletá gymnázia tak odčerpávají poměrně významnou část žáků základním školám. Což má bezpochyby vliv na studijní atmosféru ve třídách druhého stupně ZŠ a, jak bude ukázáno níže, i na složení žáků z hlediska socioekonomického statusu jejich rodin.

Důležitou otázkou tak je, zda žáci, kteří opustí hlavní vzdělávací proud ve prospěch víceletého gymnázia, zaznamenají vývoj, který by jim nemohly zbývající ročníky základního vzdělávání poskytnout. Zda mají víceletá gymnázia přidanou vzdělávací hodnotu a to zejména oproti kombinaci dokončení základní školy a následného studia na gymnáziu čtyřletém. Tuto problematiku nejpřesvědčivěji ve svých studiích zkoumá Jana Straková.

Ta došla k závěrům, že studium na víceletém gymnáziu oproti kombinaci čtyřletého gymnázia a základní školy neznamena větší rozvoj schopností studentů. Z jejích analýz například vyplývá to, že navštěvování víceletého gymnázia nemá vliv na výsledky žáků 1. ročníků SŠ v testech matematické gramotnosti⁴, pokud tedy v potaz vezmeme socioekonomický status žáka a agregátně i školy. Celkově lepší výsledky studentů víceletých gymnázií jsou z velké části vysvětleny sociálním složením tříd na víceletých gymnáziích, na nichž se koncentrují děti z vyšších vrstev společnosti. V obdobné analýze

⁴Analyzovány byly výsledky šetření OECD PISA 2006.

vlivu navštěvované střední školy na úroveň čtenářské gramotnosti⁵ pak nebylo třeba do modelu proměnnou ošetřující socioekonomický status vůbec zavádět. Ukázalo se, že mezi víceletým a čtyřletým gymnáziem není, co se čtenářské gramotnosti týká, statisticky významný rozdíl. Jana Straková dále konstatuje, že studenti čtyřletých gymnázií v průběhu 1. ročníku doženu velkou část toho, co získávali jejich vrstevníci při studiu na víceletém gymnáziu v období odpovídajícímu druhému stupni ZŠ. Oproti nim totiž zaznamenali během prvního školního roku, dle dat PISA 2003, na SŠ ve znalostech asi dvojnásobný pokrok. Dokládá dále, že situace se nemění ani v průběhu studia a na konci střední školy, tedy stále není mezi víceletým a čtyřletým gymnáziem rozdíl ve výsledcích testů čtenářské a matematické gramotnosti. Zmiňuje také, že existuje poměrně velké množství nadaných žáků, kteří na studium na víceletém gymnáziu vůbec neaspirují, a naopak celá řada žáků s průměrnými a podprůměrnými výsledky je na víceletá gymnázia přijata. Ukazuje se tedy, že spíše než v přírůstku vědomostí je mezi studenty víceletých a čtyřletých gymnázií rozdíl v jejich rodinném zázemí co se ekonomického, sociálního a kulturního statusu týče [Straková 2010b: 138-143].

Pokud by se výše uvedená zjištění dále potvrdila, měl by se podle autorky systém diferenciacie na úrovni základního vzdělávání přehodnotit. Konkrétně se ptá na to:

„... zda je ospravedlnitelné poskytovat dětem z rodin s nejvyšším socioekonomickým statusem v rámci systému veřejného školství speciální (lepší) podmínky ke studiu, než mají jejich vrstevníci s horším rodinným zázemím. A to i přesto, že řada z nich nedisponuje mimořádným nadáním a studium na víceletém gymnáziu nemá za následek jejich efektivnější vzdělávání.“ [Straková 2010b: 148]

V tomto názoru ale není Jana Straková osamocena. Sdílí ho celá řada aktérů z oblasti školství, ovšem značná část je rovněž proti. Problematika víceletých gymnázií je mimo jiné zmíněna i v tzv. Strategii 2020, oficiálním dokumentu MŠMT, jehož cílem je popsat vizi rozvoje vzdělávání na nejbližší období. V něm je jako cíl vytyčována vyšší míra společného vzdělávání [MŠMT 2014: 16-18]. Problematika přílišné diferenciacie vzdělávacího systému už na úrovni povinné školní docházky, a potažmo víceletých gymnázií, byla přitom předmětem diskusí už za První republiky [Kasíková, Straková 2011: 37-40]. Ačkoliv je tak míra diferenciacie způsobená víceletými gymnázii vnímána často, a to i v samotné strategii MŠMT, jako příliš vysoká a neopodstatněná, na ně zaměřená reforma zatím prosazena nebyla. S omezováním víceletých gymnázií totiž nesouhlasí

⁵ Opět na základě výsledků šetření OECD PISA 2006.

značná část veřejnosti, ředitelů dotčených škol, rodičů, ale i akademických elit. Politický náboj diskusí o existenci víceletých gymnázií případnou zásadnější reformu dále znesnadňuje [Sucháček 2014].

3.1.2 Diverzifikace na úrovni středního vzdělávání

I když, jak je patrné, se budoucí vzdělávací dráha žáků výrazně konstituuje postupně už během povinné školní docházky, definitivní rozdělení do různých proudů se děje až s volbou střední školy. Tu v patnácti letech činí samozřejmě už jen ti žáci, kteří v důsledku negativní selekce na základních školách zůstali. Středoškolský systém je, oproti terciární úrovni, v praxi méně horizontálně i vertikálně propustný a revidování volby učiněné na konci 9. třídy tak s sebou nese vyšší „transakční náklady“. V 15 letech se ale rozhoduje v podstatě už i o budoucí vysoké škole. Ambice na pokračování v dalším studiu mají na volbu střední škol vliv už z toho důvodu, že, jak známo, ne všechny obory umožňují po jejich úspěšném absolvování využít expandující nabídky terciárního vzdělávání. Právě takové obory, konkrétně tedy obory zakončené výučním listem bez maturity, budou v souhrnu ústředním tématem následující pasáže.

Ve vnímání populace jsou střední odborná učiliště⁶ protipólem gymnázií. Dle dat CVVM ze září 2015 vnímalo úroveň učilišť negativně asi 33 % oproti 12 % v případě gymnázií. Jako velmi dobrou hodnotilo výuku na SOU jen 8 % dotázaných, v případě gymnázií to bylo 23 % respondentů. Nejpozitivnější možné hodnocení tak získala gymnázia častěji i než například vysoké školy [Tuček 2015]. Nízká prestiž se odráží i v šanci na přijetí, která je v případě SOU velmi vysoká. Konkrétně ve školním roce 2014/15 byla 88,2 % [vlastní výpočty na základě Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016]. Výběr SOU, má často charakter negativní volby v tom smyslu, že se spíše vyloučí jiné školy a učiliště tak „zbyde“. Tato negativní volba ale bohužel není podmíněna jen studijním nadáním. Ve stále větší míře zde hraje roli negativní sociální selekce, kdy se učňovské školy stávají čím dál častěji destinací pro děti z kulturně či sociálně znevýhodněných rodin [Matějů, Anýžová, Simonová 2013: 118]. Na nebezpečí, že se učiliště i vzhledem k expanzi maturitního a vysokoškolského vzdělání a také charakteru českého vzdělávacího stávají místem, kde se budou ve stále větší míře koncentrovat žáci se sociálním či kulturním handicapem upozorňoval na základě podrobné analýzy už dříve

⁶ V Diagramu 1 odpovídají kódu ISCED 353. Vzdělání, které není zakončeno ani výučním listem se běžně realizuje na OU – tedy pouze odborných učilištích.

např. i Arnošt Veselý [2006], nověji to ve své podstatě vyplývá i z práce Katrňáka, Simonové a Fondánové [2013]. Kategorizace přístupu k volbě SŠ z dílny Pražské skupiny školní etnografie pak přichází s dvěma negativními kategoriemi volby učiliště oproti jedné pozitivní. Do kategorie „učni“ spadají děti s malými ambicemi, školně slabí. Kategorie „učni z nouze“ zahrnuje ty, kteří sice měli původně vyšší cíle, ale nedovedli se k jejich dosažení dostatečně zmobilizovat. Pozitivní kategorií jsou „učni směřující k profesionalitě“, což jsou ti, kteří volili učiliště na základě kladného vztahu k danému oboru [Viktorová 2004: 162-164]. Jako nepřekvapivé se tak jeví to, že učni či absolventi učilišť prokazují zhoršující se výsledky v mezinárodních testech kompetencí, vědomostí a dovedností [Straková, Veselý 2013: 105].

Deklaratorně přitom čeští žáci považují volbu střední školy za z převážné části samostatné rozhodnutí. Připouští sice vliv rodičů a nejbližšího sociálního okolí, dominuje ale pocit autonomního výběru. Poměrně malou roli hraje, dle dostupných analýz, možná poněkud překvapivě škola, respektive poradenství či vedení k volbě ze strany učitelů či výchovných poradců atd. [Walterová, Greger 2009: 18; Šťastnová, Drahoňovská 2012; Hlad'o, Drahoňovská 2012]. Ačkoliv žáci vliv učitelů, školních poradců nebo psychologů apod., vnímají jako spíše nevýznamný, má samozřejmě základní škola na výběr další vzdělávací dráhy enormní vliv. Už jen proto, že se volba odehrává v jejím kontextu.

To, mimo jiné, popisují i kvalitativní studie Kateřiny Vojtíškové. Jsou v nich vysvětleny možné procesy, které na českých základních školách formují odlišné aspirace jednotlivých žáků – potažmo vedou k rozhodnutí pro učiliště, která jsou spojena s nižší prestiží i nižší náročností. Popsala například proces, kdy se na základních školách nevěnuje ani tak pozornost prospěchově slabším žákům, jako spíše těm úspěšným. Podporují se ti už sami o sobě více motivovaní, místo aby existovala snaha o motivaci těch, kteří mají ke vzdělávání spíše horší vztah [Vojtíšková 2011: 921-922]. Mezi Vojtíškovou sledovanými učiteli a jedním pozorovaným žákem s nezájmem o školu se např. ustavovala „tichá dohoda“. Výměnou za udržování relativní kázně očekával „problémový“ žák, že ho učitelé nechají projít školu alespoň se čtyřkou. Popisuje dále, že u žáků s horšími výsledky, kteří pocházeli z nižších tříd, se utvářela výše v teoretické části mé práce popsaná kontraškolní kultura. Škola byla vnímána jako místo, kde člověk není svobodný, pravá svoboda a seberealizace se zažívá až po skončení vzdělávání. Konstatuje také, že výsledky ve škole i vzdělanostní aspirace zkoumaných žáků se až překvapivě překrývaly se zaměstnáním a vzděláním rodičů. Učební obory pro děti z rodin s vyšším vzděláním nepřípadaly v úvahu,

maturita byla vnímána jako nutnost a rodiče děti ve volbě maturitního oboru podporovali. Rodina žákům z dělnického prostředí naopak nebyla schopna nabídnout pomocnou ruku, byla spíše zdrojem potíží [Vojtíšková 2011: 928-931]. K obdobnému závěru došel i Tomáš Katrňák ve své habilitační práci [Katrňák 2004]. Riziko spojené s volbou střední školy se jevílo rodinám s nižším kulturním kapitálem jako vyšší a volili tak častěji sázku na jistotu. Školy kam je snadnější se dostat, jsou i vnímány jako jednodušší. Tyto zábrany ve vztahu k volbě, typické např. i naprostým vyloučením i jen úvahy o gymnáziu, přitom žáci z rodin s vyšším vzdělanostním statusem nepociťovali. Vojtíšková tak konstatuje, že se v jejím výzkumu uplatňuje mechanismus popsáný Bourdieu a Passeronem, kdy se část uchazečů, v tomto případě o střední vzdělání, už vyřadí sama předem [Vojtíšková 2009: 27-33]. Jinými slovy, někteří žáci základních škol vlivem svého sociálního prostředí zúží volbu na zpravidla učňovské obory, na které je možné se dostat bez zkoušek, aniž by vůbec podrobněji zvažovaly všechny možnosti, které jsou jim k dispozici.

Že takový předvýběr, kdy jsou představy o vzdělávací dráze zvnitřněné již v průběhu základní školy, existuje, naznačují i dostupná data o úspěšnosti u přijímacích zkoušek. Z nich je patrné, že v době, kdy byla možnost podání pouze jedné přihlášky na střední školu, byly rozdíly v úspěšnosti u přijímaček mezi maturitními a nematuritními obory odborných SŠ nejmenší a naopak v době až tří přihlášek na SŠ byly rozdíly největší. V poslední době, spolu se zavedením možnosti podat pouze dvě přihlášky na SŠ, se rozdíly opět zmenšily, viz Tabulka 1. Můžeme se tak domnívat, že v době menšího rizika, tedy možnosti podání více přihlášek, se devátáci hlásí i na takové školy, na které si v období zvýšeného rizika netroufnou. Naopak v době rizika vyššího se častěji někteří žáci předem ze soutěže o maturitní vzdělání vyřadí. Rozdíly v úspěšnosti mezi žáky hlásícími se na maturitní a nematuritními obory tak klesají, přitom úspěšnost v přijímacím řízení na jednotlivých typech škol, v podstatě matematicky nutně vzhledem k nižšímu celkovému počtu přihlášek, stoupá. Připustíme-li tedy platnost výše popsaných závěrů Vojtíškové a analýzy týmu okolo Petra Matějů, tak při tomto předvýběru hraje výraznou roli sociální původ žáků. Pro určení, kolik z těch, kteří se nakonec zapsali na obory s výučním listem, se hlásilo i na obory maturitní, a naopak kolik žáků, kteří nastoupili na maturitní obor, mělo přihlášku i na učňák, včetně popsání socioekonomické situace jejich rodin, by samozřejmě byla potřeba podrobnější data. I bez nich je však možné se obecně domnívat, že situace „omezené soutěže“ o střední školy zvyšuje disproporčně riziko volby žákům s horšími školními výsledky a i těm pocházejícím z méně vzdělaného či ke vzdělání

motivujícího prostředí. Jednoznačně se ale dá říct, že v případě limitování počtu přihlášek na SŠ se vychází vstříc provozovatelům vzdělávacího systému, školám, a naopak se omezují možnosti jeho uživatelů, tedy žáků. Otázkou je, jestli organizační a administrativní náklady spojené s vyšším množstvím přihlášek, a souvisejícím zápisům na dvě střední školy, s tím že volba proběhne až na základě přímé zkušenosti v prvních týdnech docházky, jsou oprávněným důvodem k takovému omezování volby. To totiž nutně k určitému předvýběru vede, byť nelze na základě výše popsaných dat empiricky prokazatelně určit, jak tento předvýběr v praxi vypadá.

Tabulka 1: Rozdíl v úspěšnosti v 1. kole přijímacího řízení mezi učňovskými a maturitními obory denní formy středního odborného vzdělávání

Pouze jedna přihláška v prvním kole				Tři přihlášky v prvním kole			Dvě přihlášky v prvním kole		
2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
9,00%	8,70%	6,60%	6,40%	19,20%	16,60%	14,30%	10,50%	11,00%	12,60%

Zdroj: [Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016], vlastní výpočty

Na tomto místě se jeví jako vhodné krátce se vrátit k teorii MMI. Její základní schéma je v podstatě takové, že existuje určité vzdělání, které je univerzálně žádané a z celkové populace jeho adeptů ho obsazují častěji lidé z vyšších vrstev a tak i při jeho expanzi se sociální reprodukce nesnižuje. To nastane, až při nasycení poptávky po takovém vzdělání mezi lidmi s výhodnějším socioekonomickým zázemím. Toto ale samozřejmě implikuje to, že danou „bázi“ uchazečů postupně opouštějí lidé z vyšších tříd. Převáděno na konkrétní příklad českého vzdělávacího systému by se tedy, při expanzi možností maturitního a posléze vysokoškolského vzdělání, měla skupina „neúspěšných“ aspirantů na „všemi žádané“ vyšší vzdělání koncertovat na nematuritních oborech SŠ. Sociální složení takových oborů by se tedy, při platnosti teorie MMI⁷, mělo posouvat směrem ke stále menšímu zastoupení žáků pocházejících z rodin s vysokým socioekonomickým statutem. To se v českém vzdělávacím systému potvrzuje, viz výše [Matějů, Anýžová, Simonová 2013: 118]. Jak tedy probíhá expanze maturitních oborů a úbytek těch nematuritních?

Při popisu důsledků volby střední školy, počtu žáků v jednotlivých oborech, začneme nejdříve krátkým exkurzem do dlouhodobějších historických jevů majících na

⁷ A to bez ohledu na výhrady k této teorii reprezentované zejména teorií EMI. Ta totiž cílí na diverzifikaci vznikající na právě univerzálně žádané vyšší úrovni vzdělání a přímo neřeší situaci těch, kteří jí i přes její expanzi nedosahují.

celkovou strukturu středních škol vliv. Základní „syžet“ českého vzdělávacího systému je velmi stabilní a dělení na gymnázia, odborné školy s maturitou a bez ní funguje velmi podobně jako dnes už více než sto let. V historii se měnily spíše poměry mezi ustálenými typy studia. V období před rokem 1989 byl přitom kladen důraz na dostatek středoškoláků s odbornou kvalifikací, kteří budou posléze schopni plnit cíle centrálně plánované ekonomiky orientované na těžký průmysl. Většina středoškoláků tak absolvovala nematuritní vzdělávání, většinou zakončené výučním listem.

Změny české ekonomiky v 90. letech přinesly mnohým učilištím velké problémy. Značná část z nich byla navázána přímo na průmyslové podniky, kterých se ovšem dotkla transformace na tržní hospodářství nejvíce. Při privatizaci byla učiliště z podniků převedena na stát tak, aby byla zajištěna jejich stabilita. Jednalo se ale často, spíše než o stabilitu, o balancování na jedné noze. Škola zůstala, podnik zkrachoval nebo výrazně omezil produkci. Je lehké si domyslet, jakou perspektivu měli absolventi učiliště Poldi Kladno po krachu „Poldovky“. Nastalá situace se tak dá vnímat jako krize učňovského školství [Rathouský, Kaplan 2009]. Ta se ale systematicky neřešila, učiliště se spíše nechala postupně „přirozeně“ odumírat, k zásadnější reformě školského systému se po roce 1989 nepřistoupilo. Dalo by se dokonce říct, že změny školského systému prováděla Smithova⁸ neviditelná ruka trhu.

Změněná ekonomická situace v součinnosti s demografickým vývojem a i autonomnějším školským systémem vedla k tomu, že v roce 1997 bylo poprvé v historii více středoškoláků na maturitních oborech než na oborech nematuritních [European Commission 2009]. Nyní studuje maturitní obory⁹ více než 70 % všech středoškoláků, z toho asi třetina je na gymnáziích a 2/3 na odborných SŠ s maturitou. Podíl žáků směřujících k výučnímu listu klesl ve školním roce 2007/08 pod 26 %. Od té doby se tento podíl na hodnotě okolo 25% více méně stabilizoval. Učňů je mezi středoškoláky v současnosti jen o něco málo více než studentů gymnázií. Nejvíce jsou navštěvované obory poskytující odborné vzdělání i maturitu (typicky SOŠ). Podíl těch, kteří nesměřují ani k výučnímu listu ani k maturitě (kategorie střední vzdělání) je velmi malý, je však třeba poznamenat, že se jedná o vzdělání určené zejména žákům základních škol speciálních¹⁰,

⁸ V českém kontextu spíše Klausova.

⁹ Do následujících čísel nejsou zahrnuty nástavbové obory, které jsou v mnohém specifické jakožto střední škola následující po jiné střední škole. O její volbě se tedy nerozhoduje v 15 letech.

¹⁰ Neplést s praktickými ZŠ.

viz Tabulka 2. Celkový podíl odborného vzdělávání (bez rozlišení na maturitní a nematuritní) je ČR jeden z nejvyšších zemí OECD, v roce 2013 byl dokonce vůbec nejvyšší [OECD 2015: 311].

Pokud se podíváme na počty nově přijatých žáků, kdy odfiltrujeme ty, kteří již střední školu zvolili v průběhu povinné školní docházky, zjistíme, že z deváté třídy se na učňovské obory zapíše asi 35 % žáků. Na konci deváté třídy tedy poměrně málo žáků zamíří na gymnázia, dlouhodobě něco okolo 12 %, asi polovina volí maturitní obory negymnaziální a více než třetina obory učňovské. V deváté třídě je tak volba učiliště mnohem obvyklejší než volba gymnázia. Pokud bychom do úvahy vzali 9. třídu základní školy o 30 žácích, tak ve školním roce 2014/15 by průměrně 3 – 4 žáci šli na gymnázia, 15 – 16 na odborné školy s maturitou a 10 - 11 na učiliště. Oproti tomu, kdyby neexistovala víceletá gymnázia, tak by po konci devítky hypoteticky průměrně nastoupilo na gymnázium asi 7 (7,3) žáků, na učiliště jen asi 8 (7,76) a počet těch, kteří by volili maturitní odborné školy, by tak zůstal víceméně stejný. Gymnázia by se tak v tomto modelovém příkladu stala výrazně obvyklejší volbou, než jak je tomu na konci deváté třídy dne, viz Tabulka 3.

Tabulka 2: Podíl žáků daných typů škol na celkovém počtu středoškoláků (bez nástavbového studia)

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Vyšší stupně víceletých gymnázií	9,61%	9,13%	9,00%	8,97%	9,17%	9,33%	9,49%	9,77%	10,19%	10,57%	10,90%	11,12%
Čtyřleté obory gymnázií	11,31%	11,75%	12,08%	12,47%	12,62%	12,76%	12,61%	12,45%	12,46%	12,54%	12,74%	12,94%
Odborné střední vzdělávání s maturitou	47,92%	49,17%	50,14%	51,07%	51,91%	52,79%	53,01%	52,81%	52,11%	50,96%	50,05%	49,67%
Odborné střední vzdělávání s výučním listem	30,57%	29,41%	28,31%	27,10%	25,94%	24,75%	24,50%	24,52%	24,76%	25,43%	25,79%	25,71%
Střední vzdělávání	0,58%	0,54%	0,48%	0,39%	0,36%	0,36%	0,39%	0,45%	0,48%	0,50%	0,52%	0,55%
Celkem	479 209	479 575	477 494	478 083	470 879	464 868	458 130	436 555	412 619	388 813	370 482	360 756

Tabulka 3: Podíl nově přijatých na celkovém počtu nově přijatých na SŠ (bez víceletých gymnázií)

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Čtyřletá gymnázia	11,21%	11,51%	12,03%	12,24%	11,93%	12,18%	11,54%	11,92%	12,11%	12,59%	12,90%	12,82%
Odborné střední vzdělávání s maturitou	48,19%	49,19%	49,99%	51,89%	53,11%	53,99%	53,47%	52,66%	51,47%	50,01%	50,84%	51,09%
Odborné střední vzdělávání s výučním listem	39,41%	38,20%	37,00%	35,17%	34,24%	33,09%	34,18%	34,44%	35,38%	36,35%	35,21%	35,19%
Střední vzdělávání	1,20%	1,10%	0,99%	0,70%	0,72%	0,73%	0,81%	0,98%	1,04%	1,05%	1,05%	0,90%
Celkem	130 278	128 365	125 711	129 325	122 933	120 568	116 743	102 893	96 953	93 038	92 102	91 619

Zdroj pro Tabulku 1 i 2: [Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016], vlastní výpočty

Z dlouhodobého pohledu výrazný pokles žáků učňovských oborů se poslední dobou tedy zastavil. Zůstává tak poměrně vysoký, obzvlášť vezmeme-li v potaz situaci volby střední školy, tedy 9. třídu, kdy více než třetina žáků volí nematuritní vzdělání. Je samozřejmě možné si maturitu doplnit (typicky pomocí nástavbového studia) a následně se hlásit i na vysokou školu, v praxi to je však spojeno s mnoha obtížemi. Je tomu určitě z části z důvodu nízké a klesající úrovně základních kompetencí, které na SŠ bez maturity žáci získávají [Koucký, Zelenka: 2013; MŠMT 2014: 18-19]. Nástavbové studium se tak potýká s poměrně s vysokou mírou předčasného ukončování, případné získání maturity navíc dále většinou k vysokoškolskému studiu nevede, a pokud ano, končí oproti jiným maturantům častěji předčasným odchodem z VŠ [Pikálková, Vojtěch, Kleňha 2014; Simonová a Soukup 2010: 306-307; Trhlíková, Úlovcová 2010: 199-201; Trhlíková 2013]. Nástavba následující po absolvování učebního oboru bez maturity se tedy nejvíce jako výhodná alternativa přímé volby maturitního oboru. Nepřekvapí tak, že jsou učni ve srovnání s maturanty častěji nespokojeni s volbou střední školy, a v mnohých případech by dali, při možnosti opakovat svou volbu, přednost maturitnímu vzdělání [Trhlíková, Úlovcová 2010: 194].

Z dostupných dat dále vyplývá, že oproti maturantům v horším postavení jsou absolventi učňovských oborů rovněž na trhu práce. U vyučených absolventů je při srovnání s absolventy maturitních oborů dlouhodobě zaznamenávána vyšší míra nezaměstnanosti. V roce 2014 dosahovala u čerstvě vyučených 17,8 %, u maturantů na odborných školách byla 11,6 % a mezi absolventy gymnázií bylo jen 4,4 % nezaměstnaných [Vojtěch a kol. 2015: 20]. Je přitom nutné podotknout, že při detailnější analýze se ukazují poměrně velké rozdíly mezi obory. Platí přitom obecně, že technické učňovské obory nacházejí uplatnění snadněji než obory ostatní. Zajímavé přitom je, že doplnění maturity pomocí nástavby nemá, dle dostupných údajů, na míru nezaměstnanosti po absolvování vliv. V posledních letech byli dokonce, dle analýz NÚV, absolventi nástaveb na trhu práce překvapivě často nejohroženější skupinou absolventů¹¹ [ibid.].

Dalším paradoxem je situace, kdy je v ČR míra nezaměstnanosti mladých dospělých (25-34 let) s nejvyšším dokončeným všeobecným středním vzděláním nižší než

¹¹ Adaptabilitou učňů na trh práce jsem se zabýval ve své bakalářské práci, nebudu jí tedy zde věnovat větší prostor. Pro detailnější informace a o učních a trhu práce lze rovněž využít celou řadu studií Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), na některé z nich je v této práci odkazováno.

u těch, kteří dosáhli středního odborného vzdělání, rozdíl jsou přitom asi 4 p. b. Z okolních zemí je ve stejné situaci Slovensko, naopak v Německu, Rakousku a Polsku je situace opačná a odborné vzdělání tedy ve srovnání s obecným představuje na trhu práce výhodu, obdobná situace panuje v naprosté většině zemí OECD [údaje dostupné přes OECD 2015: 103-104]. Podobně míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů středních škol je dlouhodobě nejnižší u absolventů gymnázií, to je ale samozřejmě z velké části způsobeno tím, že se převážná část dostává na vysoké školy. Pokud ale vezmeme v potaz poměrně nízkou nezaměstnanost absolventů VŠ a VOŠ [Zelenka, Koucký 2013; Vojtěch a kol. 2015: 20] dá se na základě dostupných statistik říci, že volba učňovského oboru může předznamenávat pozdější problémy s uplatnitelností na trhu práce, kterým by se výběrem maturitního oboru, a paradoxně nejlépe všeobecného maturitního oboru, dalo zabránit. Nezaměstnanost tedy můžeme vnímat jako konečnou nerovnost [Willis 1986], ke které skrz (český) vzdělávací systém postupně dojdou děti ze sociálně slabších poměrů a která je tak do značné míry „dědičná“, jak podrobněji ukáže následující kapitola.

3.1.3 Reprodukce vzdělanostních nerovností

Česká republika je dlouhodobě zemí z jednou z nejvyšších měr reprodukce vzdělanostních nerovností ze všech členů OECD. Dle poslední zprávy Education at Glance z roku 2015 má ČR celkově vůbec nejnižší míru vzdělanostní mobility. Celkem 71 % lidí ve věku 25-34 let dosáhlo stejného vzdělání jako jejich rodiče¹², průměr OECD přitom činí jen 52 %. Nižší vzdělanostní mobilitu pak prokazují muži než ženy, kdy 76 % má stejné vzdělání jako rodiče oproti 66 % mladých žen. Takto nízkou vzdělanostní mobilitu Česká republika zaznamenává dlouhodobě [OECD 2015: 78, 85-86].

Vyplývá to z celé řady analýz velkých statistických souborů i při jejich opakovaném srovnání. Natalie Simonová doložila stabilitu mobilitních vzorců v ČR, kdy asociace mezi vzděláním rodičů a dětí je víceméně stabilní s výjimkou oslabení reprodukce vzdělanostního statusu z matky na dceru [Simonová 2011: 134-139]. Porevoluční vývoj znamenající celkové otvírání společnosti se na větší otevřenost vzdělávacího systému nepřenesl. Naopak se ukazuje, že nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání se spíše zvětšily. Přičemž Matějíř spolu s Blankou Řehákovou a Natalii Simonovou konstatují, že nárůst nerovností:

¹² V potaz se bere rodič s vyšším stupněm vzdělání.

„... byl způsoben faktory, které mohou být označeny jako strukturální: ať již kvůli rigidní struktuře terciárního sektoru školství, či kvůli postupnému formování třídní struktury české společnosti.“ [Matějů, Řeháková, Simonová 2006: 305]

Velkou důležitost vzdělanostního klimatu rodiny při přechodu na VŠ, v teorii Pierra Bourdieu tedy části kulturního kapitálu, prokázala ve srovnání se Švýcarskem, Německem, Polskem a Švédskem analýza Petra Soukupa a Natalie Simonové [Simonová, Soukup 2009]. Ti samí autoři v jiné své studii popisují vliv sekundárních a primárních faktorů na šanci na studium na VŠ. Dochází přitom k závěru, že primární faktory (socioekonomický status, pohlaví, studijní dovednosti) mají přibližně stejný vliv jako faktory sekundární (aspirace na studium na VŠ nezávislé na studijních dovednostech), primární vlivy ale na sekundární faktory působí, aspirace se na jejich základě formují. Tedy, že i při stejných studijních předpokladech dosahují žáci s nižších sociálních vrstev horších výsledků z důvodu volby méně ambiciózních vzdělávacích drah. Naopak vysoké ambice, formované do velké míry i sociálně, se často přetaví do dobrých výsledků i bez ohledu na studijní dispozice (které ovšem samozřejmě na aspirace i na výsledky vzdělávání vliv mají). Jako příklad autoři uvádí situaci, kdy studenti víceletých gymnázií mají 90% pravděpodobnost přechodu na VŠ i v případě těch nejnižších studijních schopností [Simonová, Soukup 2010: 318-319]. Autoři tak na závěr přichází s poměrně ostrým názorem, kdy tvrdí, že *„... se české střední školy jeví jako pouhá ‚rozřadiště‘ dětí podle jejich sociálního původu.“* [Simonová, Soukup 2010: 320]. Dodávají ale, že spojitost sociálního původu se studijními dispozicemi je značná.

S expanzí vysokoškolského vzdělání v poslední době se působení sociálně-ekonomického statusu na pravděpodobnost přechod na vysokou školu velmi mírně oslabuje, jeho role ale zůstává dlouhodobě vysoká. Charakteristické přitom je, že v poslední době se poměrně dramaticky více ve vzdělávacím systému prosazují dívky, kdy rostou ve srovnání s chlapci jejich šance na dosažení vysokoškolského vzdělání. Učňovské obory se tak stávají čím dál více doménou chlapců ze sociálně slabších rodin. Vyšší úspěšnost dívek ve vzdělávání je přitom poměrně obecný jev, který se neomezuje jen na ČR [ČSÚ 2014; Matějů, Anýžová, Simonová 2013: 118, 127-130; Weiner, Arnot, David 1997; Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15 2016].

Ačkoliv se vysoká míra vzdělanostní reprodukce netýká výlučně vzdělávacích systémů, které jsou typické svou velkou mírou¹³ diferenciací, můžeme na základě dostupných analýz a dat tvrdit, že v případě ČR je největší překážkou vyšších mobilitních pohybů a větší otevřenosti systému vzdělávání právě jeho výše popsaná diferenciovaná struktura, a to zejména struktura středního vzdělávání [Veselý, Matějů 2010; Straková 2010a]. Tři dominující proudy charakterem kopírují základní sociální dělení na vyšší, nižší a střední třídu a bohužel se nejedná jen o podobu vnější. Česká škola dlouhodobě velmi špatně kompenzuje sociální či kulturní handicap, který si děti mohou přivést z rodiny a neumí tak úspěšně rozvinout talent žáků z chudších poměrů. Tohoto si je vědomo i samo Ministerstvo školství, když přílišnou diferenciací a závislost dosaženého vzdělání na sociálním původu žáků, případně nutnost sociální spravedlnosti ve vzdělávání, zmiňuje opakovaně ve svých dlouhodobých koncepcích [MŠMT 2014; Kotásek 2001: 87-97; Straková, Veselý, Matějů 2010].

Lze doložit, že český vysoce diferencovaný školský systém dělící děti již v raném věku má negativní dopady zejména na slabší žáky, potažmo žáky, kteří se nezačlenili do „prestižnějších“ vzdělávacích větví [Veselý, Matějů 2010; Straková 2010a]. Naopak vliv na rozvoj talentovaných dětí je spíše malý [Straková 2010b]. V ČR více než v mnohých jiných zemích hraje roli sociální výlučnost elitních škol (víceletých gymnázií). Takový systém, který Soukup a Simonová nazývají rozřadištěm, viz výše, nám svým fungováním může připomínat známý Matoušův efekt. Těm, kteří mají je přidáno, těm kteří nemají je odebráno i to, co mají [Merton 1968; Stanovich 2008].

Zdá se tak, že česká vzdělávací soustava by potřebovala zásadní strukturální změnu směrem k menšímu množství proudů a větší inkluzivitě. I zkušenosti ze zahraničí ve velké většině případů vyznívají pro zavedení inkluzivního vzdělávání [McPherson, Willms 1997; Veselý, Matějů 2010; Straková 2010a]. To, že jde postupně realizovat reformy i ve společnosti podobné svým vývojem ČR pak dokazuje v poslední době Polsko [Straková 2011]. I přesto, ale český vzdělávací systém odolává, jeho základní podoba a i nerovnosti v něm jsou posledních téměř 50 let v podstatě stejné. Přitom někteří výrazní zastánci změn v českém vzdělávacím systému, jmenovitě Petr Matějů, se v minulosti podstatnou měrou angažovali i v politice, potažmo přímo na MŠMT.

¹³ Vnější diferenciací, je totiž v podstatě nemožné uvažovat o nerovnostech bez *nějaké* formy diferenciací – viz MMI vs. EMI výše.

Jedním z důvodů stability vzdělávacího systému a jeho postupným změnám daným „přirozeným“ vývojem vzdělávacího trhu spíše než promyšlenou snahou řešit jeho problémy je malá míra shody mezi jednotlivými aktéry a rovněž malá organizovanost té části populace, pro kterou je současný stav školství nejvíce nevýhodný. Je samozřejmě zhola nemožné očekávat, že studie, které byly až doposud zmiňované v této práci, budou základem pro utváření názoru rodičů při uvažování o způsobu vzdělávání jejich dítěte. Ovšem už více by mohly zajímat politické aktéry či průmyslové lobby a zřizovatele škol, kteří často komentují stav českého vzdělávacího systému a jejichž názory pak výrazně rezonují i ve veřejné debatě. Nezřídka kdy přitom upozorňují na existenci problémů, které jsou, oproti výše popsaným, spíše podružné či dokonce zcela irelevantní¹⁴. Nejdůležitější roviny veřejné debaty se potom dají identifikovat jako spor o inkluzi, především dětí se zdravotním handicapem nebo žáků ze současných praktických škol, mezi mnohými neziskovými organizacemi a některými rodiči a školami¹⁵. Dále pak otázku expanze vysokoškolského vzdělání v kontrastu se snižující se atraktivitou (údajně) potřebných učňovských oborů.

Diskuse na téma nedostatku učňů, nevhodné oborové struktury učilišť, nízké kvality učňovského vzdělání a přitom jeho vysoké potřebnosti pro ČR jako jednu z nejprůmyslovějších zemí EU se opakovaně vedou např. na známém Žofínském fóru a daná problematika je i předmětem debat na úrovni MŠMT a z hlediska zaměstnanosti pak i MPSV. Je ovšem evidentní, že tato politická diskuse je velmi vzdálená žité situaci patnácti až šestnáctiletých žáků nastupujících na střední odborná učiliště. Tu se bude snažit vystihnout následující pasáž analyzující hloubkové kvalitativní rozhovory pořízené přímo pro účely této práce a okrajově rovněž data z výzkumu OECD PISA 2012.

¹⁴ Jako příklad výroků, které problémy vzdělávacího systému ČR výrazně dezinterpretují, můžeme uvést názor Miloše Zemana, že Česká republika má nejvyšší počet kulturních antropologů na milion obyvatel na světě, slova ministra Andreje Babiše o tom, že vysokoškolský diplom nemá cenu, či podporu rušení gymnázií a otevírání učilišť ze strany předsedy svazu průmyslu a dopravy [Asociace Zemanovi: Absolventi antropologie práci mají 2013; Babiš si notuje se Zemanem: Každý je vysokoškolák a nikdo neumí manuální práci 2014; Šéf svazu průmyslu: Jsem zásadně pro povinnou maturitu z matematiky 2015].

¹⁵ Nejaktuálněji symbolizovaný agresivní kampaní deníku Blesk stavící mimo jiné na výsledcích průzkumů agentury SANEP [Slovo šéfredaktora Blesku: Stop škodlivé inkluzi 2016].

4 Volba učiliště a vztah k němu – analýza vlastních kvalitativních dat doplněná o dílčí výsledky OECD PISA 2012

Nastavení českého vzdělávacího systému, procesy v něm dlouhodobě fungující a jeho konečné důsledky prokazují poměrně jednoznačně to, že učiliště je výrazně horší volbou než volba maturitní střední školy. Je ale zřejmé, že to co platí hromadně a je doložitelné na kvantitativních datech nemusí platit na individuální rovině. Jednotlivé příběhy konkrétních učňů se vždy liší a pro některé žáky může být SOU výhodnější volbou než volba maturitního oboru. Někdo si učiliště zvolil z nedostatku zájmu o vzdělávání a ve snaze ho co nejdříve ukončit, jiní pokračovali v rodinné tradici, další na učiliště „propadli“ z „prestižnější“ školy. Snahou následující části mé práce bude snaha o rozpoznání určitých typických rysů takových individuálně odlišných příběhů.

4.1 Výzkumné otázky a použité metody získání dat

Identifikace jednotlivých meta-příběhů, o kterých byla obecně řeč v předešlém odstavci, je svázaná s kvalitativním přístupem. Konkrétně můj výzkum byl postaven na polostrukturovaných rozhovorech. Před jejich započítím byla sestavena opora vedení rozhovoru obsahující některé konkrétní otázky a především tematické okruhy, které měly být rozhovorem pokryty. Základní výzkumné otázky přitom byly následující:

- 1) Motivace pro výběr učiliště
- 2) Vliv sociálního okolí
- 3) Spokojenost s touto volbou a následný vztah ke škole

Tyto otázky byly zvoleny na základě předchozí rešerše problematiky shrnuté v předchozích částech mé práce. Cílem bylo osvětlit konkrétní žitou situaci nynějších učňů a učnic, která se odrazila ve volbě jejich střední školy. Snažil jsem se nechat je přirozeně se vyjadřovat tak, aby zkoumanou situaci popsali co nejvíce svými slovy. V souladu s principy zakotvené teorie byla v průběhu výzkumu upravována některá témata či otázky, bylo tedy reagováno na poznatky získané od respondentů v průběhu rozhovorů. Smyslem této nižší míry standardizace je vyšší míra porozumění komunikačním partnerům a minimalizace možné dezinterpretace výpovědí respondentů [Strauss, Corbin 1999]. Usiloval jsem ale zároveň o zachování celkové struktury rozhovoru tak, aby témata logicky navazovala. Záměrem tedy bylo vést „chápatící rozhovor“ vedený přirozeným způsobem mezi dvěma rovnocennými komunikačními partnery tak, aby byl co nejméně zatížen

autocenzurou respondentů (zejména co se používaného slovníku a negativních postojů ke škole týká) [Kaufmann 2010].

4.2 Výběr respondentů a základní informace o průběhu rozhovorů

Pro zachycení autentické zkušenosti s výběrem školy a i s hodnocením této volby jsem se rozhodl oslovit žáky v druhém pololetí prvního ročníku učiliště. Nedávná přímá zkušenost s volbou střední školy se v druhém pololetí kloubila už s určitým odstupem od ní a jejím zhodnocením. Smyslem oslovení učňů v této fázi jejich docházky na střední školu bylo to, aby dovedli živě a spolehlivě popsat proces volby střední školy, ale zároveň tuto volbu již kriticky zhodnotit a popsat i vztah ke své současné škole. Rozhovory proběhly mezi 16. a 30. květnem 2014, jeden dodatečný byl doplněn 24. 6. 2014.

V první fázi jsem se žádostí o možnost provedení výzkumných rozhovorů pro účely diplomové práce kontaktoval několik náhodně zvolených SOU v Praze, přičemž ohled byl brán na genderovou skladbu oborů tak, aby obě pohlaví byla v rozhovorech zastoupena přibližně stejně. Z oslovených jsem se dohodl na spolupráci s výhradně kadeřnickou školou a s učilištěm, kde se vyučuje více oborů, rozhovory ale probíhaly jen se žáky oborů automechanik a truhlář. Spolupráce byla vždy domlouvána přes ředitele školy, kteří následně delegovali domluvu na konkrétním způsobu provedení rozhovorů na své zástupce či přímo konkrétní učitele. Po vzájemné prvotní domluvě na základních parametrech rozhovoru a zaslání scénáře proběhla první schůzka, na které byly domluveny detaily. Odsouhlaseny byly termíny rozhovorů, uvolnění žáků na požadovanou dobu z výuky, klidné místo pro potřeby vedení rozhovoru, zdůraznění anonymity respondentů i ujištění, že závěry nebudou sloužit pro hodnocení konkrétní školy a zároveň byl do hloubky popsán celkový smysl výzkumu a význam získání rozhovorů pro mou diplomovou práci. Po odsouhlasení představitelů daných škol jsem v domluvenou dobu navštívil daná učiliště.

V případě kadeřnické školy jsem již byl domluven s konkrétní mistrovou. Dorazil jsem tak celkem třikrát na praktické vyučování vedené v kadeřnickém salonu v budově školy. Sama mistrová byla přítomná při dvou mých návštěvách, v jednom případě byla o mém výzkumu informována její kolegyně. Ze skupiny žákyň a žáků přítomných na praxi byli přímo v salonu zvoleni komunikační partneři. Ve dvou případech se jednalo o chlapce, v devíti o dívky¹⁶. Celkem tyto učnice a učni chodili do čtyř různých tříd prvního ročníku.

¹⁶ Původním záměrem bylo pořídít zde 10 rozhovorů, jeden rozhovor ale nebyl správně nahrán celý, byl proto pořízen další dodatečný rozhovor.

Rozhovory byly vedeny v tichém prostředí prázdné školní třídy, v menšině případů v klidné kuchyňce bez přítomnosti dalších osob. Učitelé neměli vliv na výběr učnic a učňů pro rozhovory, zúčastnit se mohl každý přítomný, ze strany školy nebyl proveden žádný předvýběr.

Na učilišti s obory truhlář a automechanik byl mou styčnou osobou zástupce ředitele. Ve smluvené dny, a po předchozí domluvě na tom, kdy navštívím jaké obory, jsem vždy kontaktoval nejprve zástupce v jeho kanceláři, ten mě posléze zavedl do školních dílen a vysvětlil přítomným mistrům, proč potřebuji provést rozhovory s jejich žáky. Poté odešel a následná interakce už probíhala přímo s uční bez jeho přítomnosti. To bylo důležité vzhledem k důvěře mezi mnou a komunikačními partnery, jelikož neobvyklá přítomnost člena vedení školy na praktickém vyučování („dozor“) by mohla vést ke snížené ochotě k rozhovoru a následné větší autocenzuře ve vyjádřeních. Při první mé návštěvě bylo z přítomných učňů oboru truhlář zvoleno pět komunikačních partnerů, tři dny na to obdobným způsobem pět zástupců oboru automechanik. Jednalo se ve všech případech o chlapce ze stejných tříd daných oborů¹⁷. V případě truhlářů byly rozhovory provedeny, oproti kadeřnickému učilišti, v méně klidném prostředí. Jednalo se o prázdný kabinet mistrů a prázdnou školní třídu. Do obou těchto míst ale doléhaly zvuky z vedlejší dílny, skrz kabinet dokonce opakovaně mistři přešli, nikdy se však nezdrželi a hovor byl po dobu jejich přítomnosti přerušen. Celková míra rušivých elementů ale neměla na průběh dialogu výraznější vliv. Rozhovory s uční oboru automechanik probíhaly v klidnější malé svačtinové místnosti, kam nedoléhaly zvuky strojů, ani průběh rozhovoru nenarušovaly další osoby. Stejně jako na kadeřnickém učilišti nedělali ani v tomto případě učitelé žádný předvýběr, k rozhovoru jsem mohl pozvat kteréhokoliv ze žáků.

Všechny rozhovory proběhly zcela dobrovolně, uční a učnice byli vždy požádáni o souhlas s nahráváním. Bylo jim také známo, za jakým účelem rozhovory pořizují a jak s nimi bude pracováno. S využitím i způsobem nakládání se získanými daty komunikační partneři ve všech případech souhlasili. Byla jim zaručena anonymita a to, že z rozhovorů nikdy nebudou dělány žádné závěry ve vztahu k jejich studiu a ani je žádným způsobem nebudou mít jejich učitelé přímo k dispozici. Po skončení i před zahájením rozhovoru se mě mohli žáci zeptat na jakékoliv otázky a o obsahu individuálních rozhovorů jsem nehovořil se žádnými zástupci pedagogického sboru ani vedení dotčených škol. Uční a učnice byli vyzváni k používání jim naprosto přirozeného jazyka bez jakéhokoliv hlídání

¹⁷ Celkově byly v daném ročníku otevřeny dvě třídy automechaniků a jedna truhlářů.

používaného slovníku, se všemi jsem se dohodl na vzájemném tykání. Všem komunikačním partnerům bylo mezi 15 – 17 lety¹⁸.

4.3 Práce s pořízenými daty

Rozhovory jsem nahrával na diktafon, záznamy následně doslovně přepsal. Tyto prepisy pak byly analyzované v souladu se základními principy zakotvené teorie. Proběhlo tedy otevřené kódování dle témat, která se v odpovědích komunikačních partnerů vyskytují. Rozhovory se tak přeskupily podle okruhů, kterých se výpovědi týkaly. Mezi těmito kategoriemi byly hledány vztahy umožňující zkonstruovat na základě individuálních vyprávění obecnější meta-příběhy zakotvené přímo v konkrétních výpovědích popisujících žitou situaci respondentů¹⁹. To samozřejmě předpokládá, že se mi podařilo, alespoň do velké míry, komunikační situaci nastavit tak, že mi respondenti popisovali svou zkušenost realisticky a bez zábrán.

4.4 Výzkum OECD PISA 2012

Pro doplnění určitého kontextu jsem se rozhodl na vhodných místech obohatit kvalitativní analýzu dílčími výsledky zpracovanými přímo z dat výzkumu OECD PISA 2012. Účelem tohoto kroku je nabídnout k některým tématům vzešlým z mých rozhovorů obecnější kvantitativní rámec, se kterým můžou být mnou popsané meta-příběhy konfrontovány a nabídnout tak dodatečný vhled do tématu. Cílem tedy nebude data PISA 2012 maximálně vytěžit, ale spíše jen základně zobrazit tak, aby prezentované informace kvantitativního charakteru neodvedly hlavní pozornost od pro účely práce přímo pořízených rozhovorů, případně příliš neředily závěry vyvozené z vlastního kvalitativního výzkumu. Bude se tak jednat jen o doplněk kvalitativní analýzy, na kterou bude zaměřena hlavní pozornost a které se podřídí i struktura celé analytické části. Data využiji pro část věnující se otázkám zkoumajícím vztah ke škole, případně školnímu prostředí. Zcela mimo pozornost se tak ocitne hlavní téma výzkumu PISA, a sice matematická gramotnost českých žáků. Toto téma je však mimo záběr této práce a navíc v jiných studiích velmi podrobně zpracováno.

Hlavní sběr dat pro výzkum OECD PISA 2012 byl v ČR realizován v období od 26. března do 20. dubna 2012. Byl proveden na 297 školách, celkem dotazník vyplnilo

¹⁸ Tabulka s přehledem oborů a pseudonymů respondentů je v Příloze 1.

¹⁹ Strauss a Corbinová používají pro popsání a mnou využitý postupy následující otevřenému kódování pojmenování axiální a selektivní kódování [Strauss, Corbin 1999: 39].

6413 žáků [Jak probíhá šetření PISA 2012 v České republice? 2012]. Výzkum je reprezentativní pro populaci žáků narozených v roce 1996, kteří v době výzkumu navštěvovali sedmý nebo vyšší ročník základní školní docházky. Explicitním cílem při výběru vzorku v ČR byla snaha o srovnání žáků různých typů škol (ZŠ, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium, střední odborné vzdělávání bez maturity a s maturitou a speciální škola) [Palečková, Tomášek, a kol. 2013: 44]. Z tohoto důvodu jsou data dobře využitelná pro mé účely, kdy budu srovnávat žáky prvních ročníků nematuritních odborných oborů s gymnazisty a žáky odborných škol s maturitou.

Pro tyto účely jsem ze základního souboru českých žáků odfiltroval ty, kteří ještě plnili povinnou školní docházku. Následně jsem sloučil kategorii čtyřletých a víceletých gymnázií. Výsledkem byl tedy soubor žáků prvních ročníků středních škol včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Do kategorie odborných škol bez maturity spadaly teoreticky i obory nezakončené ani maturitou, ani výučním listem. To se však v souboru nedalo odlišit. V populaci žáků narozených v roce 1996 ale tvoří tak malé procento, že to na výsledky nemůže mít výrazný dopad, viz podkapitola 3.1.2.

4.5 Typologie

Učnice a učni, se kterými jsem rozhovory vedl, pocházeli ve většině případů z učňovských rodin, tedy že nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání rodičů bylo rovněž učňovské s případnou později získanou maturitou. Vysokoškolské vzdělání měla matka jednoho respondenta, jednalo se o učitelku prvního stupně ZŠ, další matka studovala v době rozhovoru bakaláře. Otcové s VŠ vzděláním byli celkem čtyři, z čehož se v jednom případě jednalo o otčima a jeden byl označován jako „přítel matky“ (respondentka pro něj nepoužívala označení otec, a to ani nevlastní). Biologičtí otcové s VŠ byli cizinci, v prvním případě imigrant z Ukrajiny s vystudovanou teologickou fakultou, druhý byl v čase rozhovoru zaměstnán v Saúdské Arábii na letišti a vysokou školu si dodělával v pozdějším věku. Nevlastní otec měl vojenskou VŠ a „přítel matky“ byl právník. Další otec, vyučený automechanik s dodělanou maturitou, v době rozhovoru studoval bakaláře. Žádný respondent neměl oba rodiče vysokoškolsky vzdělané. Celkově se dá říct, že žádný z respondentů nepocházel z typické vysokoškolské rodiny, která by měla habitus svázaný s vysokým kulturním kapitálem, viz Bourdieu v podkapitole 2.3.

V průběhu rozhovorů jsem nepocíťoval větší nervozitu respondentů, jejich výpovědi působily celkově poměrně autentickým dojmem. Zdálo se, že mě brali jako

člověka, před kterým nemusí mít obavy se volně vyjadřovat. V několika jednotlivých případech se sice stalo, že během rozhovoru učeň či učnice opravili původně použitý výraz, na to jsem zareagoval povzbuzením k absolutně volnému vyjadřování. Tento přístup vedl k častému používání velmi expresivních výrazů, které tak musí být pro zachování autenticity i součástí výroků uvedených v této práci. Jména komunikačních partnerů byla kvůli zachování anonymity nahrazena pseudonymy. Nyní již přistupme k samotné analýze získaných dat. V rozhovorech jsem identifikoval, za pomoci postupu dle principů zakotvené teorie, pět výrazných typů volby učiliště. Někteří respondenti mohou spadat do více „ideálních typů“.

4.5.1 Obor mám v krvi odjakživa (Hana, Eva, Standa, Klára, Alžběta)

V případě tohoto typu je utváření rozhodnutí protaženo do vzdálenější minulosti, kdy se vztah k oboru pěstoval už od dětství, či přímo *odjakživa*. Jeho volba byla přirozená, s volbou oboru panuje celková spokojenost, je snaha ho co nejlépe ovládnout a věnovat se mu ideálně i v budoucnosti. Učiliště je nutnou přechodovou fází mezi praktickým vykonáváním profese a vstupním vzděláním, která umožní realizovat hluboce ukotvené představy o ideální náplni práce. Volba je prezentována jako samostatná, rozhodnutí pevné. Sociální okolí tuto volbu schvaluje, podporuje, i když např. rodiče mohli nabízet i jiné alternativy. Při konfrontaci se silným zájmem o daný obor ale byly jiné alternativy rychle opuštěny.

„Už odmala se mi líbilo jako že stříhání vlasů, pracovat s těma vlasama a s kamarádkou, co sem taky chodí, jsme si řekly už od školky, prostě že se nám to líbí, že sem spolu půjdeme. A pak jsme si vybíraly ty školy, poslala jsem si na obě, když jsem posílala dvě přihlášky, tak na dvě kadeřnické, protože se mi líbilo stříhat a chtěla jsem stříhat hlavně psy a to se musí přes normální kadeřnici, takže si pak chci dělat ještě ten kurz na to stříhání psů. A líbí se mi prostě to pracovat s vlasama a dělat účesy a tak.“ [Hana]

„No já už jsem měla jasno asi od nějaký tý čtvrtý pátý třídy, protože prostě od malinka se hrabu ve vlasech mámě, dělala jsem copánky a různě, tak jsem prostě věděla, že chci bejt kadeřnicí, takže já si žiju jakoby svůj sen, prostě jeden z mnoha ze svých snů si žiju.“ [Eva]

„Já jsem asi jako malej dělal ze dřeva, meče a luky, já jsem blázen do toho prostě, dřevo mě hrozně bavilo, dělal jsem takový provizorní lavičky domů, aby jen tak jsem se

to... no a v osmý třídě, nebo v šestý, jsem měl jasný, že chci jít na truhláře, ale nebylo to takový... že jsme se s klukama bavil, na co bych chtěl jít, tak jsem řekl na toho truhláře. A v tý osmičce už jsem si to začal nějak vybírat, že mi došlo, že na toho truhláře fakt chci a v devítce jsem si teda vybral tu školu a šel jsem na truhláře no.“ [Standa]

Jiné školy byly zvažovány maximálně povrchně, a to i přes to, že by výsledky ze základní školy umožňovaly volbu i maturitního oboru. To by ovšem při orientaci na konkrétní řemeslo spojené s vyučením nedávalo smysl. Ani dobrý průměr či přímo vyznamenání na konci deváté třídy tak nemusel ovlivnit volbu směrem k maturitnímu oboru.

„... pak když jsem sem přinesla tu přihlášku a jakoby i v tý kanceláři mi řekli, s takovým dobrým vysvědčením sem jdete, no to se určitě jako sem dostanete, taky když viděli prostě, jakou mám z toho radost, že jsem fakt úplně skákala pomalu dva metry vysoko, tak byli také rádi, no, že jsem se rozhodla jakoby opravdu pro to, co mě baví.“ [Klára]

„... když jsem řekla kadeřnici, tak všichni to maj třeba s tím, že se špatně učíš, proto tam jdeš a přitom já mám třeba polovinu třídy s vyznamenáním z devítky, ale prostě chtěly být kadeřnice. Jako, že to není o tom, že by měly špatný známky. (...) Všichni jsou zafixovaný tak, že když máš lepší známky, tak jdeš hned na lepší školu, ale když jdeš, třeba máš dobrý známky a jdeš na tu jakoby na ten učnák, tak všichni na tebe koukaj, asi se špatně učí, proto tam jde, prostě nechápou to, že tě třeba i baví to řemeslo.“ [Alžběta]

Na druhou stranu ale ani takto pozitivně pojatá volba není tvořena v sociálním vakuu. Ustavuje se přece jenom někdy i pod určitým dojmem výsledků ze základní školy, jak koneckonců vyplývá i z výpovědi Alžběty. Ta říká, že její spolužačky šly na kadeřnici i přesto, že měly dobré známky. Zpochybňuje tedy volbu školy jen na základě studijních výsledků, z výpovědi ale vyplývá, že je to názor, který musí obhajovat proti většině. Znamky zároveň můžou být, jak bylo popsáno v předešlých kapitolách (Nová sociologie vzdělávání v podkapitole 2.3, Vojtíšková v 3.1.2), více determinující pro žáky pocházející z nižších tříd. To se projevilo i v mnou vedených rozhovorech, a to i v případě tohoto typu.

„Takže fakt od mala, no. Jsem vždycky jakoby něco dělala mamce na vlasech a že budu kadeřnice jednou a to jsem třeba potom jsem měla už i horší známky, takže jsem i

nemohla jít na lepší školu. Ale když jsem byla malá, tak jsem měla dobrý furt známky furt. Prostě takový to vyz..vyznamenání furt takhlen. Na tom prvním stupni, ale stejně jsem chtěla být furt kadeřnice.“ [Alžběta]

Výpovědi spadající pod tuto kategorii by se daly určitým způsobem vztáhnout ke zvnitřněné ideologii popsané Althusserem či principem korespondence Bowlese s Gintisem (viz podkapitola 2.2). Jde zejména o zakořeněnost volby, kdy se vytvoří individuální velké vyprávění o vztahu k oboru a tím se svým způsobem eliminuje možnost zvažování více variant. Ty by totiž nebyly v souladu s vlastním osobním příběhem a mohly by se jevit jako „nepřirozené“. V tomto smyslu bychom mohli interpretovat hluboce zakořeněnou volbu učiliště, tak jak se jevila v mých rozhovorech, jako sice samostatnou, ale utvořenou subjekty přímo konstituovanými ideologií vládnoucí třídy, pokud bychom měli využít teoretický koncept vytvořený Althusserem. Tomu by nahrávaly i sociální podmínky, ve kterých se učni a učnice nacházeli. Volba školy s nimi totiž do značné míry *korespondovala* (viz Bowles a Gintis podkapitola 2.2) a děti tak jako vlastní volbu prezentovaly ambice, které vedou k obsazení obdobných sociálních pozic, jako mají jejich rodiče.

I přes možný interpretační rámec, který nám nabízí výše uvedené teorie, lze ale říct, že tento typ se vyznačuje v zásadě pozitivní volbou. Je tak do značné míry shodný s kategorií učňů směřujících k profesionalitě, které popsala Pražská skupina školní etnografie, viz podkapitola 3.1.2.

4.5.2 Vzor v blízkém sociálním okolí (Jakub, Radek, Pepa, Alex, Ola)

Dalším motivem, který vystoupil z rozhovorů jako samostatný typ, je hledání opor v bezprostředním sociálním okolí učňů. K oboru není vyvinut tak silný vztah, při tápání během rozhodování v deváté třídě se volba opře o rodiče, jiné příbuzné či kamarády. Toto přimknutí se k blízkému přinášelo určitý pocit jistoty a smysluplnosti volby, která by s sebou jinak mohla nést vyšší míru pochybností a větší míru vnímaného rizika. Je možné ji tak interpretovat jako předcházení strachu z neznámého. Z rozhovorů vyplynulo i to, že taková volba na základě vzoru v rodině/mezi kamarády může být následně i zpětně racionalizovaná hledáním dřívějšího vztahu k oboru. Zájem o obor se ale každopádně, alespoň do určité míry, na základě vzoru z blízkého sociálního okolí následně rozvine.

„No jasný, no, vlastně vybíral jsem si tu, my máme v rodině jakoby kadeřnictví a já sám jsem v devítce jako moc nevěděl a v osmičce, kam bych někdy jako... bylo mi 15 a tak

a jsem nevěděl, co ve svém životě budu chtít dělat. A protože to teta dělala, tak mi doporučila, ať to zkusím a jako odmalička tak jakoby jsem trochu si hrál s těma vlasama (nesrozumitelné) tak jsem teda šel a zkusil to no. (... ..) No vlastně já jsem to tak jakoby s nima probíral, že jo, probíral jsem to s kamarádama, celkově se všema známejma vlastně, jak s tou tetou, která je vlastně kadeřnice i babička a to mi jakoby to jakoby poradily vlastně, jak na toho kadeřníka a tak jsem se teda rozhodnul, že to teda zkusím no.“ [Jakub]

„Tak ze začátku jsem nevěděl jakou školu si vybrat. A máma je kadeřnice a furt mi to jako říkala, jestli si chci třeba tohleto zkusit nebo něco jinýho a časem prostě ani mě to nenapadlo, tak jsem s tím jednou souhlasil, že není problém jako, že to klidně zkusím, a kdyby mě to nebavilo, tak budu jinam.“ [Radek]

„... já jsem měl dědu, ten je taky truhlář, takže něco z rodiny je tam, že mě sem pomohli jako nějak vybrat, že asi tuhle školu. A kamarádi, to taky, no. Asi 3 od základky tu jsou.“ [Pepa]

„No tak, nejdřív jsem chtěl jít jakoby, ehm, na kuchaře, ale potom strejda on má autoservis a já jsem tam jakoby pracoval chvíli, tak mě to začalo bavit a von sem šel kamarád můj ze školy, tak jsem s nim šel sem, protože mě to baví a takhle.“ [Alex]

Z předcházejících citací je patrné, že skrz vzor v rodině volili školu oba kadeřníci, se kterými jsem vedl rozhovor. To je zajímavé z hlediska genderové perspektivy, kdy oba chlapci na výrazně dívčím oboru deklarovali velkou míru ovlivnění rodinným vzorem. Nutno dodat, že volba ale neprobíhala pod explicitním nátlakem rodičů. Odehrály se zde spíše jevy konceptualizované v teorii parentokracie (viz podkapitola 2.4) a uplatnila se rovněž nižší míra kulturního kapitálu (viz podkapitola 2.3).

Do této kategorie by spadaly i ty situace, kdy se podařilo najít vzor v širším sociálním okolí učňů, ale ne přímo v souladu s přáním nejbližší rodiny. Opora volby tedy stále spočívala v přímé pozitivní zkušenosti a upnutí se k ní, se vztahem k něčemu známému. Alternativy sejevily jako více abstraktní a méně dostupné nebo méně smysluplné či jinak méně atraktivní.

„No rodiče mě chtěli dostat úplně někam jinam. Tatka ze mě chtěl mít kuchařku, mamka doktorku. Takže to bylo hrozný. (...)To mně se hodně líbila ta práce (kadeřnice,

pozn. autora), protože mamky kamarádka, taková mladší, tak vždycky k nám přišla, že jo, barvila mamku stříhala, já jsem vydržela celý den u ní stát a sle..koukat se na ní nebo jsem i k ní chodila do toho salonu. Ona tam měla, že jo, ty zákaznice, jsem se na ní koukala, ona mi vysvětlovala, co se budu učit, říkala mi, na co si mám dávat pozor a takovýhle, no takže mě to strašně bavilo.“ [Ola]

4.5.3 Zvažování více variant (Karel, Zuzka, Verča)

Tento typ se vyznačoval aktivním hledáním a rozhodováním se o oboru. Důležitá je přitom často sdílená aktivita jak samotných učňů, tak lidí z jejich blízkosti, ať už učitelů nebo rodičů. Zatímco v předchozím případě byl přímý vzor ze sociálního okolí hlavní motivací volby, zde, pokud existoval, měl roli spíše doplňkovou. Po prozkoumání různých variant se pak nakonec volba zúžila na zvolený obor, do úvahy se přitom brali zájmy, rodina, učitelé a samozřejmě i prospěch na ZŠ. Celkově se ale volba odehrávala, oproti předchozím typům, více vědomě-racionálně a méně emočně-sociálně.

„Měli jsme třeba občanku a tam pani učitelka přinesla jakoby atlasy škol pražskejch a Středočeskýho kraje a prostě dávala nám je tam i vybírala to, všechno to s náma procházela jakoby, co je lepší, jestli třeba obchodka, nebo nějaký učnák a takhle. Všechno to s náma prostě prošla a řekla nám třeba jakoby objednávala i nějaký lidi ze škol, co nám tam prostě přišli a o tý škole nám všechno řekli, takhle jsme tam měli třeba pět lidí a takhle nám o těch školách mluvili. Pak dělali prostě jako konkurzy, kam chodili ty jakoby učitelé třeba ze škol a takhle nám tam o tom mluvili. Prostě před všema deváťákama a takhle. Vždycky nám prostě ona pomáhala, ptala se nás, když třeba jsme měli nějaký problémy, jakože třeba nás rodiče do toho nutili, abysme šli, tak to s náma prostě úplně v pohodě vyřešila. (...) No bylo, bylo to suprový, jakože, byla hodně hrozná učitelka, hodně hodná učitelka a tak to jako fakt všechno s náma řešila s tou se dalo mluvit úplně o všem.“ [Zuzka]

„Hele já jsem si vybíral školu podle toho, že..nechtěl jsem bejt určitě za kanceláří, to jako vážně vůbec nepřipadalo v úvahu.

(... ...) No ne ono už, protože věděl (otec, pozn. autora), že jsem takovej nerozhodnej, tak mě vytahal po různých fabrikách a todleže, jakože po železe, po dřevě, po kamenech snad i nějakých. Náhrobky a takový jako, to jsem se smál hodně, ale jako, procházel to se mnou hodně, tak mě nechal vybrat i jako jsem to s nim konzultoval, takže táta jako byl ten hlavní velitel, kterej prostě řek, dem do toho, do těch učňáků.“ [Karel]

Jak bylo zmíněno, proces výběru neprobíhal bez omezení. V podstatě ze všech rozhovorů vyplynulo, že se volba odehrávala v nějakých vnějších situacích nastavených mantinelech. V případě ideálního typu silné vazby k oboru jsou ale tato omezení málo reflektována, v případě opření se o vzor zase hlubší rozvažování a zvažování různých omezení a nevýhod, které se s volbou vážou, nahradí jistota spojená s hmatatelným příkladem. V tomto typu jsou ale bariéry dané např. prospěchem nebo budoucí náročností studia reflektovány více. Spadají sem tak i případy, kdy rodiče sice vyvinuli tlak na nějakou školu, ale sám respondent si prosadil na základě vlastní úvahy variantu jinou. Nutno podotknout, že v mnoha případech byla úvaha vedena určitými pochybami či obavami, na které nikdo nenabídl povzbudivou reakci.

„Jo tak jako určitě jsem buď chtěla ten učňák nějakej, kterej by mě bavil, anebo teda něco s maturitou, ale zase aby prostě mě to bavilo, že jo, ne něco, co prostě bych potom nechtěla dělat jako.“

(... ...) Hmmm, ještě mě tak jako v tu chvíli napadala aranžérka. A to bylo no, že, buď to nebo to nebo to a..spíš už jsem byla fakt rozhodnutá, ale jako přemýšlela jsem o tom, jít třeba na něco jinýho, nebo, kdyby mi to nešlo, tak přestoupit na prostě na ten obor nějakej jinej no.“ [Verča]

„Otázka: A kdyby ses třeba chtěl hlásit já nevím, na nějakou na nějakou jinou školu, třeba...třeba na gympl, tak jakoby, podpořili by tě taky (učitelé, pozn. autora)?“

- No jakoby, řekli by mi určitě, že to můžu zkusit, ale že bych na to určitě neměl. Já jsem měl jako docela špatný známky, nerad jsem se učil. A hlavně by mě to nebavilo jakoby takhlenc, víš“. [Karel]

4.5.4 Vmanévrování (Richard, Bob, Vladka, Lukáš, Klára)

Při výběru školy existuje samozřejmě celá řada vlivů, které se vzájemně prostupují a mísí. Tato kategorie, která vyplynula z nasbíraných dat, se vyznačuje malými možnostmi volby nebo slabou osobní angažovaností na ní. Vnější okolnosti jako prospěch, (ne)zájem o vzdělávání, dostupné školy v okolí a hlavně vliv rodičů či blízkého sociálního okolí zapříčinil volbu daného učiliště. Tato volba ale nikdy nebyla pořádně přijata, převládá pocit určitého navedení vnějšími okolnostmi, a s výslednou školou tak panuje nespokojenost, či se obor ukázal jako neodpovídající vlastním schopnostem. Oproti

předchozím typům zde tedy chybí moment určitého ztotožnění se s volbou. Ve vzorku se rovněž objevily dvě učnice, které během studia změnily svou původní školu za současnou kadeřnickou, a to proto, že jim první obor byl vnucen. V případě Vladky byla i následná volba kadeřnického učiliště, se kterou ale panuje identifikace větší, činěna pod značným nátlakem rodiny.

„Hmm, buďto do toho Benešova jsem chtěl, ale to mi máma zakázala, že to je daleko. Anebo tady no. A ještě Zelenej pruh, ale to je strašný, tam jsem se byl kouknout a to je strašná škola.“ [Richard]

„Otázka: A tak.. a proč jsi to teda nezkusil na tu hereckou?“

- Nevím právě, teď toho lituju, no. Ale právě rodiče mi řekli, já jsem byl u jednoho známýho, to je jedno, on mi poradil, že by ta škola pro mě byla jakoby hodně to, no, těžká.“ [Bob]

„Otázka: Jo. A co jakoby doma, kam tě nebo..“

- No právě do toho řemesla nějakýho, jako automechanik a tak no.

Otázka: Jo? A z nějakýho důvodu nebo co ti, jak ti to vysvětlovali nebo..?

- No asi tak asi tak jako, říkali mi třeba, že ajťáků je mraky, že jo, a že prostě auta budou furt a takový blbosti no.“ [Lukáš]

„Na tý zdrávce, to byl mámin hec.

(... ...) ... ono tam de o to, že máma je jakoby vyučená švadlena. A prostě si prostě vydělává si peníze uklízením a tak. A potom jednou si našla právě přítele, právníka, a od té doby, co prostě máme doma právníka, tak se hrozně navyšuje ten člověk, no před tou mámou. No, a jelikož jsem mámina dcera a ne jeho, tak ze mě chtěla mít taky něco víc.“ [Vladka]

„Já jsem chodila dva roky, nebo takhle, já jsem chtěla ze základky jít na kadeřnici, ale rodiče moc nechtěli, protože to není s maturitou. No tak jsem šla na ekonomku, tam jsem chodila dva roky a prostě se mi to tam nelíbilo, nebavilo mě to.“ [Klára]

4.5.5 Tak nějak, nevím (Michal, Káťa, Jonáš, Matouš)

Moment, kdy respondenti nebyli schopni podrobněji popsat či vysvětlit důvody volby oboru, typu či konkrétní školy nastal alespoň okrajově v celé řadě z mnou provedených rozhovorů. Stalo se ale i, že celková volba byla vlastně natolik rozvolněná, že tento motiv vystoupil z okraje do centra celého rozhovoru, kdy všeobecná netečnost byla vlastně hlavním motivem výběru školy, dá-li se to tak brát. Název pro tento typ jsem zvolil záměrně obdobně laxní, jak nedbale se jevila i volba některých respondentů. Indiferentní sociální okolí, ve kterém nebyl nalezen žádný pevný záchytný bod, na rozdíl od volby na základě vzoru a v negativním slova smyslu i v případě vmanévrování, nebylo schopno přijít se žádnou strategií, o kterou by se mohla volba skutečně opřít. V situaci, kdy jsou ale představy o možnostech středního vzdělávání mlhavé, vedlo tápání bez opory k poměrně nevýrazné volbě. Ta se sice mohla nějakým způsobem racionalizovat (např. v duchu „vždycky jsem se o to tak nějak zajímal“), převládá ale spíše pocit celkové odevzdanosti. Zájem o obor nebo o vzdělávání jako takové je tak často vágní a spokojenost s volbou nepřilíš velká, přičemž alternativa k ní ale není zřejmá. Spadají sem i případy odmítnutí vyšších ambic a učinění jednodušší volby, která je ale spíše volbou z nouze a následný reálný zájem o obor se na konkrétní škole ukáže jako vlašný.

„Otázka: Jojo. A co na to teda říkalo na tu volbu tvoje okolí jako?“

- Okolí? No jako, mám kámoše jako, s kterejma chodim, který jsou jakože ve třetáku, s kterejma chodim ven, takže říkali, jakože dobrý, no.

Otázka: Jo? A rodiče třeba, co ti na to řekli?

- No..no jestli se vyučim, tak to prej bude dobrý, no ale, jestli ne, tak je to v prdeli, no. Nevím jako, a říkali, že dobrý no...

Otázka: A někdo měl i nějakou negativní reakci, jakože by...

- Negativní ani ne, to asi nikdo neměl. Myslím, že je to všem u prdele.“ [Jonáš]

„Ne, já jsem jim (rodičům, pozn. autora) prostě řekla, že chci jít na tu kadeřnici a máma na to řekla, že to prostě chápe a bavily jsme se o tom asi dva dny, pak jsme se koukaly na internet, kam bych chtěla jít a vybíraly jsme ty školy no a pak řekla, že by to mohlo být dobrý, akorát ted'ka jak jsem sem přišla, tak jsem si říkala, že by to mohlo být nějaký lepší a ted'ka už mě to moc nebaví, takže říkala, že jestli chci ať jdu na něco jinýho, ale já nevím na co, tak alespoň tohle bych teda mohla dodělat.“ [Káťa]

„No tak to říkaj všichni jako moje máma mě do toho žene, že jo, že bez papíru si najdeš, si nenajdu práci, že skončím na ulici a takovýdle, že jo. Jako já si nemyslim, že to takhle je zrovna no. Jako znám lidi, který ty vole jsou nevyučený a žijou si docela dobře jakože.“ [Michal]

„Otázka: Nebo takhle, jestli bys třeba zvolil něco jinýho? Nebo jestli si říkáš, že bys měl jít na nějakou jinou školu nebo tak? Nebo jestli tě to někdy napadlo, no?

- No tak, občas to napadá.

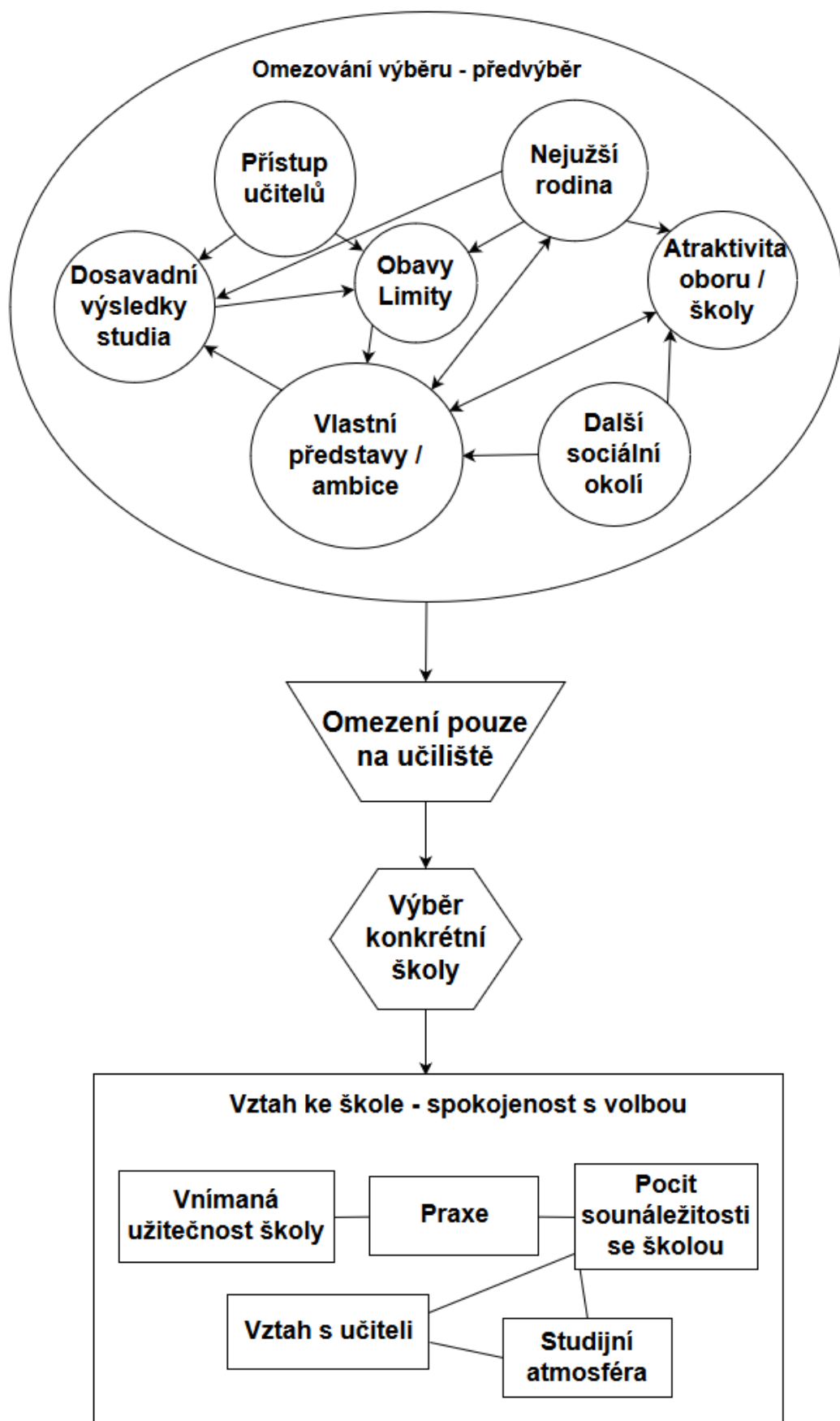
Otázka: Jo? A na jakou nebo i na nějakou konkrétní sis říkal?

- Pff, to ne, ještě ne.“ [Matouš]

4.6 Celkový postup volby

Ačkoliv se převládající motivace pro výběr konkrétní školy u jednotlivých respondentů lišily, celkový proces volby nesl u všech respondentů celou řadu společných znaků. Nejdůležitější vlivy jsou zachyceny v následujícím schématu. To se snaží zachytit i vzájemné působení různých faktorů ovlivňujících výsledek, kterým je nastoupení na střední odborné učiliště bez maturity. To, jak konkrétně působily jednotlivé vlivy a jaký byl jejich účinek na výslednou volbu, je podrobněji popsáno níže.

Diagram 2: Celkový postup volby učiliště



Zdroj: vlastní zpracování

4.6.1 Nejužší rodina

Rodiče zásadním způsobem formují rozhodování o budoucí vzdělávací dráze, ale i průběh vzdělávací dráhy dosavadní. V České republice to platí obzvlášť, jak je popsáno v jiných částech této práce. Z tohoto pohledu nebyli moji respondenti výjimkou. I přesto, že někteří deklarovali rozhodování jako velmi samostatné, někdy v menším konfliktu s rodiči, bylo zřejmé, že je činěno za přispění celkového vztahu rodiny ke vzdělávání. Významnou roli hrála i sociální situace, která nenahrávala volbě nesoucí s sebou vyšší riziko neúspěchu. Pro rodiče, kteří sami prošli učňovským vzděláním, se navíc jednalo o jedinou větev vzdělávacího systému, se kterou měli přímou osobní zkušenost. Šlo tak o „známé území“, oproti „neprobádané oblasti“ maturitního vzdělávání. Pro většinu rodičů znamenala maturita nadstavbu, nikoli základ. Samozřejmě, v mnoha případech byli rodiče, nebo jiní blízcí příbuzní, přímým pozitivním vzorem, někdy jen jakousi kotvou volby, a měli tak vliv na vnímání atraktivity různých učebních oborů.

„Máma ta je akorát ráda, protože bude mít v rodině kadeřnici, že jo, že jí někdo bude dělat vlasy, no a táta, ten prostě ten řek, že řemeslo mít, že je dobrý a pak si můžu udělat nějakou tu nástavbu. Takže to jako, v rodině to vůbec nebyl problém.“ [Eva]

„No tak. Protože občas i s tátou na autě něco udělám, že jo. No a tak a takový. On chtěl, abych tam šel možná i a. A tak. Tak jsem sem nakonec šel no.“ [Lukáš]

„No asi, že mamka pracuje taky v salónu a já jsem jakoby vždycky byla u ní, že jo a oni tam maj jakoby, oni prostě to jsou jakoby kamarádky a maj spolu vlastní, že jo, a tam je prostě hrozná zábava, všichni se znaj a takhle, prostě mně se to hrozně líbilo jakoby, jsem chtěla taky takhlen jakoby, takže asi takhlen jakoby příklad z mamky no.“ [Alžběta]

„No, ale jakoby maturity se teda bojím jak blázen. (...) Protože maturitu u nás nemá nikdo. To jsou všichni jsou akorát jakoby, že maj jenom výučák.“ [Vladka]

Zájem o nematuritní obor, či obava z vyšších ambic, vedly v menším množství případů k rozporu mezi přáním rodičů a mnou zpovídaných učňů. Například v případě Oly se jednalo o poměrně nesourodé přání rodičů, kdy jí navrhovali jít na kuchařku nebo doktorku. Přimknutím k oboru kadeřnice ale tlaku odolala. Situace, kdy přání rodičů

vyústilo ve vynucenou volbu a následný přestup na jinou školu, byla popsána již v předchozí kapitole.

„No, když mě rodiče jakože říkali, že bych měla jít na ty jiný školy, tak já jsem jim řekla, že by mě bavilo spíš todle. A moc, jakože, snažili se mě přesvědčit, ale jakože bych řekla, že jsem se rozhodla skoro sama.“ [Ola]

Poměrně obvyklým motivem byl rovněž „pasivní souhlas“. Rodiče často „nebyli nakonec proti“ a nechali volbu na respondentech s tím, že to je „jejich život“.

„No at' si, že si vyberu nějakou školu. No vona jako říkala, že v pohodě, že instalatér je dobrej a tady to.“ [Michal]

„Jako jo, no, jako babička děda, ty souhlasili se mnou a máma říkala, at' si vyberu sám, že to je můj život a takhle.“ [Alex]

V několika případech respondenti ale sami přiznali i některé vážnější rodinné či sociální problémy, které měly na volbu vliv buďto přímo, nebo přeneseně přes ovlivnění výsledků na ZŠ. Poměrně mnoho z nich pocházelo z neúplných rodin, navíc s nižším sociálním postavením.

„No tak já jsem, jakože vždycky své problémy řešila nějak sama právě... mám jako, dost jakoby zpackanej život, protože rodiče se rozvedli, jakože ted'ka nedávno, do toho brácha trochu blbnul jako s drogama a takhle, takže jsem vždycky svoje problémy musela vyřešit sama.(...)“

...že rodina na mě jakože hodně jako záleží na tom, jako věřej tomu, že aspoň já budu jako v rodině ta chytrá, že budu mít nějakou školu. Na rozdíl od mého blbýho bratra s prominutím.“ [Eva]

„Ale tam jde zase o to, že já třeba hlídám po večerech bráchu a nemám takovou možnost se prostě, si sednout k tomu učení ke svému, protože třeba sedim u učení s ním a pomáhám jemu do školy. Ale kdybych měla fakt jako čas, i kdybych na tý základce zamakala na tom učení a vlastně měla možnost se tam dostat, tak bych to určitě zkusila (gymnázium, pozn. autora). Protože za z, za zkoušku se nic nedá, že jo. (...) Protože jsou rodiče rozvedený, takže máma je vlastně večer v práci, protože má svoji jakože, jakoby podnikají, má svůj bar.“ [Verča]

Typickým příběhem, který se vztahoval ke vlivu nejužší rodiny, bylo celkově už zmíněné projevování pasivního souhlasu s deklaratorně vlastní volbou. Někdy s nádechem otřepané fráze „dělej si, co chceš“. Učni a učnice tak prezentovali volbu zpravidla jako svoji samostatnou, posléze rodiči schválenou, byť v nějakých případech po určitých sporech. Někdy rodiče doporučili nějakou vzdělávací dráhu, se kterou měli sami bezprostřední zkušenost, či měli ambice dostat respondenta na maturitní školu. To ale typicky nedovedli v očích respondentů věrohodně obhájit. Z části zřejmě i proto, že sami absolvovali učiliště a nemuseli se tak jevit jako věrohodný zdroj informací a ani jako odpovídající vzor. To odpovídá teoriím parentokracie a MMI i EMI²⁰ představeným v kapitole 2. Největší výjimkou byl v tomto ohledu Karel. U něj se otec skutečně angažoval a byl tahounem procesu volby, přičemž reálně zvažováno bylo více variant. Byť všechny v rámci učilišť.

4.6.2 Přístup učitelů

Učitelé měli oproti rodičům významně menší přímý vliv na rozhodování. Největší se dá vypočítat zřejmě v případě Zuzky. Jejich působení se samozřejmě do velké míry uplatňovalo skrze známky. Ty sami nejen přidělují, ale následně i skrz ně vnímají možnosti vlastních žáků, o známkách ale více později. Učitelé tak většinou v zásadě pasivně schvalovali výběr, se kterým přišli sami budoucí učnice a uční. Nadstandardem bylo předání katalogu škol, pozvání zástupců různých SŠ do výuky nebo účast na veletrhu středního vzdělávání. Iniciativa vyvíjená z jejich strany, která by byla individuálně zaměřena a mohla žákům otevřít nové obzory, které by sami nemohli objevit, se v podstatě, až na určitou výjimku v případě Zuzky, nekonala. Spíše učitelé nastavovali budoucím učňům mantinely a popisovali (či utvářeli) jejich limity.

„Ne vůbec to neřešili nijak (učitelé, pozn. autora), prostě jakože oni nás jako hodně podporovali ty učitelé, taky jako v rodině, no, že oni nám neřekli, na jakou školu máme jít a tak a jenom prostě nám dali ty přihlášky, ať to vyplníme a tak. No takhle to bylo prostě.“ [Eva]

²⁰ Pokud přistoupíme na to, že námítky EMI vůči MMI v podstatě neřeší kategorii studentů, kteří se i přes její expanzi nedostanou na vyšší úroveň vzdělávání, v rámci které se odehrává „nová“ diferenciacie popsaná EMI. Ačkoliv může být tedy specifická aplikovatelnost těchto teorií na konkrétní případ učňovského školství předmětem diskuse, zdá se, že pro tuto úroveň by nabízely stejné závěry, a sice že se zde sociální podmíněnost zvyšuje. To se v ČR i reálně děje, viz kapitola 3.

„No tak jasně, že s rodičema jo. To jsme se domlouvali jako kam pudu, říkali, že to bude pro mě dobrý sem jít, že mě to bude bavit a učitelé to, ty to nezajímá. Jako ze základky, těm je to jako jedno“ [Pepa]

„Jakože to až tolik to neřešili, řešili to spíš, než jsme měli odevzdávat ty přihlášky a takhle, že nám, že se nám snažili poradit, abysme prostě potom toho třeba nelitovali a takhle. No ale nějak, že by to vyloženě hodně řešili, to, to asi ne.“ [Verča]

„To učitelka říkala na základce, jsem jí říkala, když se nás ptali po jednom, na co půjdeme, tak jsem jí řekla, že na půjdu na kadeřnici jako sem na Karlín, ona říkala, že je to hezký povolání, takže učitelky byly rády právě.“ [Káťa]

„...u nás na základce třeba když někdo neuměl matiku, tak prostě vyzkoušela, nechápe to, tak prostě nemáš o to zájem, tak nic.“ [Hana]

„No ono, se tam prostě ptali, co by kdo chtěl dělat, že jo, no a každý šel na obchodku, na tu cestovku, takhle jim to řekli, ale ty učitelé třeba neřekli, no a proč nejdete na todle? Oni jim prostě nechali to, co jsi vybrali, že jo, do čeho je natlačili rodiče nebo v čem prostě viděj nějaký směr. Ale, že by třeba tam někdo řek jako, todle je taky dobrý nebo tak něco, to vůbec.“ [Ola]

Někteří respondenti zmiňovali nevyváženou pozornost, která se zaměřovala více na žáky hlásící se na „lepší školy“. To bylo vnímáno jako nespravedlivé.

„Oni se tam spíš jakoby zabývali jako vo ty, co jdou na gympl a takhle. (...)No jako dávali jim lepší známky, že jo, kvůli tomu jakoby na konci. (...)No a hrozně nadržovali. (...)No tak, třeba, ty jakoby, ty co měli furt ty samý jedničky, vod první třídy až do devátý, tak tam šikanovali nějakou holku a vůbec žádný problém neměli a když tam v osmý třídě, když se tam poprali kluci, tak dostali dvojku z chování.“ [Richard]

„Otázka: Takže ti přišlo, že, jaks teď říkal, co teda, by ses, teda nechceš, jak bys, jakoby o koho se starali víc?

- Spíše vo ty, co to, spíš chtěli něco dokázat asi no. Co asi měli lepší, vole, průměr a takovýdle píčoviny.

Otázka: Takže na ty, co měli horší potom..

- To asi se vysrali, nebo prostě jim řekli, jo dobrý, a takovýhle.

Otázka: A nazdar, jo?

- Hm. Nic víc“ [Jonáš]

Z celkově netečného přístupu učitelů vystupovaly dva výrazně negativní případy, které je zde vhodné zmínit pro jejich závažnost i přesto, že se jedná spíše než o meta-vyprávění, o ryze individuální zkušenosti. Jde o problematiku rasismu a hrubě stereotypního vnímání oboru kadeřníků, viz následující citace.

„... já jsem odchytil už od první třídy jsem odchytil učitelku, která byla rasistka. (...) Hmm, takže mi to hodně znechutila a od té doby pak už mi to učení tak nešlo. Jenomže jako ze začátku, během první třídy, jako jo, všechno v pohodě a pak jsem to nějak blbě odchytil a od té doby už to se mnou jako sklouzlo no.“ [Radek]

„No ty (učitelé, pozn. autora) to probírali, ale když jsem jim řekl, že budu chtít na kadeřníka, tak se mi začli smát, že jsem gay, takže to neřešili no“.[Jakub]

Přístup učitelů tak, jak ho popsali mí respondenti, tedy v zásadě odpovídá závěrům výzkumů zveřejněných v kapitole 3. Český vzdělávací systém se i ve výpovědích učňů jevil tak, že neumí kompenzovat sociální rozdíly vzešlé z rodin žáků. To se slučuje s teorií Pierra Bourdieu a částečně i pojetím nesouladu školní kultury s kulturou nižších tříd v podání Paula Willise, obzvláště v případě nezájmu o žáky volících učiliště, viz podkapitola 2.3.

4.6.3 Dosavadní výsledky studia

S přístupem učitelů úzce souvisí dosavadní výsledky studia. Na ně jsem se záměrně explicitně neptal, abych případně nenaváděl respondenty k nejjednoduššímu možnému vysvětlení své volby. Očekávaně ale téma samo vyplynulo. Z dříve zmiňovaných výzkumů je zřejmé, že známky jsou pro žáky z nižších tříd více determinujícím faktorem než pro ty pocházejících z vyšších vrstev společnosti. V případě učňů, se kterými jsem vedl rozhovory, se silná a navíc reflektovaná determinace známkami potvrdila. Několik z nich vypovědělo, že by v případě lepších školních výsledků zvolili jinou vzdělávací dráhu.

„Otázka:(Kam bys šla, pozn.autora) Bez ohledu na cokoliv, víš, že tě tam prostě přijmou a tam to dokončíš.“

- Asi bych zkusila i tu právničku třeba. (...)Protože to je taky dobře placený třeba a ono těch kadeřnic je třeba i hrozně moc, že třeba každej se hned někde neumístí, že to je i těžký hledat práci. “ [Hana]

„Otázka: Jestli bys šel třeba znova na tuhle i beztak, jako bez ohledu na cokoliv, anebo kdybys třeba moh jít úplně kamkoliv, vůbec neohlížet se na nic, jo, tak jestli bys třeba šel někam jinam?

- No asi na nějakou tu střední. Nějakou průmyslovku. (...)Hmm.

Otázka: A tys říkal, že by tě to nebavilo?

- No tak..nebavilo..tak.. jako kvůli těm známkám asi, nevím. “ [Pepa]

U některých z respondentů byl ale vztah k oboru natolik silný, že by dle svých slov volbu neměnili. Zpravidla ale i tak vnímali obecný význam známek pro další vzdělávací dráhu.

„Otázka: A kdyby ses měl třeba rozhodovat bez omezení, že bys zapomněl na to, jakýs měl třeba známky?

- No hele, kdybych jakoby zapomněl na to okolí a na to, co vím o ostatních školách, a měl bych jedničky, tak bych stejně asi šel na truhláře, protože mě to fakt baví s tím dřevem. Už jsem to dělal od malička, se dřevem takový kravinky, to asi každej, ale mě to zaujalo víc trochu.

Otázka: Takže zvolil by stejnou školu i teď?

-Jasně. “ [Standa]

„Otázka: Kdybysi vůbec neuvažovala jako žádný, nic okolo, jenom že víš, že ty tam pudeš a že to doděláš, no.

- Asi stejně na něco takovýho, mě by to prostě na jiný škole nebavilo jakoby, mě prostě jakoby baví tohle už od mala, takže jsem si prostě vybrala tuhle školu, jako, no. No asi, že to... Leda, že bych dělala něco od mala jinýho, to bych šla možná i na ten gympl, ale takhle.

Otázka: Jo, jo. Takže třeba sis já nevím, neřekla sis, třeba, ty jo, kdybych, prostě, kdybych věděla, že to dodělám, tak bych šla úplně někam jinam?

- To asi ne, já si třeba nepředstavuju, že bych byla jako dospělá někde v kancelářích, to vůbec jako, to by nešlo “ [Alžběta]

Ne všechny učnice a učni měli vyloženě špatné známky. Klára a Kát'a měly dokonce velmi dobrá vysvědčení. Žádný z učňů ale nebyl na ZŠ ukázkový premiant. Znamky obecně tedy byly pro respondenty významným rámcem, ve kterém se volba odehrávala. To, že to nemusí platit pro všechny deváťáky, naznačila ve své výpovědi Hana.

„... ale oni tam většina fakt šli na ty lepší školy (spolužáci ze ZŠ, pozn. autora), když měli třeba čtyřky a chtěli jít na ty lepší. Takže ona (učitelka ze ZŠ, pozn. autora) už třeba věděla, že tydleti jsou lemplové a oni tam chtějí žáky, který se na to chtějí fakt zaměřit a snažit se, a to byli lemplové podle.“ [Hana]

Celkové studijní výsledky měly s blížícím se koncem ZŠ podle většiny respondentů sestupnou tendenci. Klesala celková pozornost ve třídě, v hodinách vládl čím dál větší chaos.

„No to bylo šílený, tam prostě, já nevím, jestli to je třeba tím, že prostě na nás přišla ta puberta nebo tak, že prostě tam lítaly banány, zplesnivělý housky po třídě, když někdo něco vykládal. Jako taky u pár učitelů jsme si to nedovolili, to bylo jasné, ale že, ve většině hodinách se to prostě, to i ty největší šprti tam propadali na konci devítky a to už se fakt nedalo.“ [Karel]

Z mých rozhovorů tak vyplynulo, že velmi zajímavým tématem by byl specifický výzkum průběhu závěru povinné školní docházky. Zjistit to, jací žáci se zhorší více a kteří naopak méně nebo vůbec. Zda se netýká volný pád kázně a školních výsledků během deváté třídy ZŠ různých skupin žáků různě. Inspirací pro takový výzkum by mohly být klasické přístupy použité „Novými sociology vzdělávání“ viz kapitola 2.

4.6.4 Obavy a limity

Z mého výzkumu vyplynulo to, že obecné hodnocení, kterému byli učni a učnice vystavováni na základní škole, jim utvářelo rámeček, v němž se následně odehrávalo přemýšlení o další vzdělávací volbě. Tyto obavy a limity rodina buďto neuměla, nebo ani nechtěla vyvrátit. Výrazným motivem volby, který z rozhovorů vyvstal, byl strach z neúspěchu a malá podpora směřování k „vyšším cílům“.

„No já jsem si řekla, já jsem se bála, že jakoby na konci tu maturitu neudělám, když bych měla třeba jinej obor s maturitou, tak jsem se bála, že bych jí neudělala a pak bych

neměla nic. Tak říkám, jakoby že chci bez maturity, a pak si ji kdyžtak dodělám. Že to jakoby, pro mě to je lepší.“ [Zuzka]

„No všichni se mi smáli, že jsem chtěla jít na tu zdrávku, že jakoby, nevím, v té základce, tam to bylo takový jako strašně směšný, že jo. Tam prostě já třeba jako dítě jsem chtěla být právníčkou jo, že prostě mě bavilo každého nějak jakoby upomínat. A nevím no, asi jakoby spíš ne. Smáli se teda tomu, protože jsem byla takovej ten rarášek v té třídě, že jakoby jsem si vždycky ze všeho dělala srandu, ale přitom voni si zároveň mysleli, že jsem úplně blbá. Ale nebylo to tak.“ [Vladka]

„Otázka: No. Kdyby třeba, kdyžbys šel na tu školu ne, na nějakou..kde by tě to bavilo, já nevím, jestli, de vo to jakoby, jestli tě někdo spíš podporoval v tomhle, zkus to, třeba to dáš, anebo spíš ti říkali jako, radši to nezkoušej, hele, asi to nedáš?

- No, spíš na toho ajťáka, máma říkala, ať tam nechodim, že to, ty jo, že to nemá cenu, když jsem na základce to flákal, že tam budu flákat taky a tak.“ [Lukáš]

Další druh obav souvisel s charakterem budoucího zaměstnání. Truhlář nešel na tesaře z důvodu vidiny nepříjemné venkovní práce, kadeřnice zavrhl učitelku v MŠ kvůli očekávané psychické náročnosti. Nějaké obavy a nějaké limity pocítovali v podstatě všichni učnice a učni. Někdy je reflektovali více, jindy méně, někdy byly důvodem pro snížení ambic, jindy jen pro zavržení některých oborů.

4.6.5 Další sociální okolí

Jak již bylo zachyceno v typologii jednotlivých voleb, svou roli hrálo i širší okolí než jen nejbližší rodina. V principu se ale působení širšího sociálního okolí vlivům úzké rodiny podobalo. Jen bylo méně ohraničené a určitým způsobem „tekuté“, často respondenti a respondentky těžko určovali, jaký vlastně význam měli kamarádi, vzdálenější příbuzní či místní kadeřnice atd. Nesporné ale je, že v mnohých případech byla volba činěna i pod dojmy získanými ze širší sociální sítě

„Jako neznám moc lidí, který maj hodně vysoký cíle, že si vod základky věřej, že prostě daj tu vejšku, že tam musej jít, že prostě chtěj z nich bejt to a to. Že jako znám i lidi, který toho litujou no. Že by šli klidně taky na učňák.“ [Karel]

„Už odmala se mi líbilo jako že stříhání vlasů, pracovat s těma vlasama a s kamarádkou, co sem taky chodí, jsme si řekly už od školky, prostě že se nám to líbí, že sem spolu půjdeme.“ [Hana]

Celkově rovněž respondenti neuváděli významnější negativní reakce ze strany širšího sociálního okolí na volbu učiliště. Ukázalo se, že volba byla zpravidla obecně přijímána, kdy i značná část známých a kamarádů zamířila na učňovské obory.

4.6.6 Atraktivita oboru a školy

Pod dojmem rodičů, kamarádů, učitelů a přímých zkušeností se konstituovalo vnímání atraktivity oboru a i prestiž konkrétní školy. Média v některých případech ovlivnila názor na dané profesní uplatnění i charakter konkrétní školy, celkově hrála ale naprosto okrajovou roli. Představy o oborech respondenti dle svých slov nezískávali ani z internetových stránek zaměřených na výběr školy, ani z TV a jiných tradičních médií. Větší význam měly katalogy nebo veletrhy středních škol, stále to však nebyla role dominantní. Tou byl jednoznačně vliv celkového sociálního okolí. Internet byl důležitý až při získávání konkrétních informací o školách nabízejících daný obor, čerpány byly přitom přímo ze stránek daných škol.

Postup výběru probíhal tak, že po zvolení oboru, které bylo klíčové, probíhalo rozhodování mezi jednotlivými školami v okolí. V rámci tohoto se zvažovala i vzdálenost, ta byla ale spíše druhotná a přednost měla lepší pověst školy. Jako prestižní se přitom podle výpovědí učnic a učňů jeví jimi navštěvované kadeřnické učiliště, označované často jako jedno z vůbec nejlepších svého druhu. Je ale samozřejmě možné, že jinde by vzdálenost mohla hrát větší roli než v Praze a okolí, kde je v dojezdové vzdálenosti na výběr, v podstatě pro jakýkoliv běžný obor, z více škol.

„...no, já jsem si právě hledala kadeřnický školy a tadyta taky byla právě vyhodnocena jako jedna z nejlepších“ [Klára]

„No von to taky od kamaráda, že jsem chodí, tak říkal, že to je jako dobrá škola...“ [Alex]

„No já mám taky jednu školu v Sedlčanech ještě blíž než, vlastně bydlím, ale mně spíš šlo o to, ta prestiž z tý školy...“ [Ola]

De facto pro všechny učně a učnice byla, alespoň deklaratorně, jimi zvolená škola jejich první volbou z těch, ze kterých si v rámci oboru vybírali. O některých jiných učilištích, která byla rovněž zvažována, respondenti mluvili se značným despektem. Zejména jedna velká pražská škola, kde se vyučuje celá řada řemesel a technických oborů, působila pro truhláře a automechaniky téměř jako odstrašující příklad. Zmiňovány byly zejména problémy s drogami. Je tedy nutné poznamenat, že mnou navštívená učiliště se jevila jako na dané úrovni vzdělávání poměrně prestižní školy. To nás může vést k úvaze založené na principech teorie EMI. Je možné zde totiž nalézt známky jasné kvalitativní diferenciací v rámci stejného stupně vzdělání. Můžeme si tedy položit otázku, jaká kvalitativní „pásma“ učilišť existují. To ovšem již přesahuje hranice této práce.

4.6.7 Vlastní představy a ambice

Všechny až doposud rozebrané faktory volby formovaly vlastní ambice a představy respondentů. Učitelé a školní výsledky ale spíše nepřímo přes vytváření limitů a obav. Utvořily se tak mantinely, které v případě mnou zkoumaných učnic a učňů znamenaly omezení volby jen na učiliště bez maturity. Výběr školy se tak pojímal v mnoha případech de facto přímo jako výběr budoucího zaměstnání.

„No jasně, jakože, i rodiče truhlář, že je to dobrá práce, že seš v teple jakoby, můžeš dělat i soukromníka, je to dobrá voňavá práce, dřevo, že jo... taková čistější práce třeba, než ten tesař. Seš v teple a můžeš si dělat v klídku, až budeš jednou soukromničit třeba.“ [Standa]

„...Ale hlavně tohle, prostě dobrá práce, takže jakoby, furt budou potřebovat lidi něco s vlasama a takhlen jakoby, že se to furt využije i dál takže...“ [Alžběta]

Není se tak čemu divit, že jako jeden z motivů, který z rozhovorů vzešel, je nepochopení ambic na dosažení gymnaziálního vzdělání ze strany respondentů.

„Nevím, když jdou třeba lidi na gympl a pak nechtěj jít dál, tak mi to přijde divný, blbý, protože nemaj žádný to vzdělání, maj prostě jenom, že se něco naučili, ale nemaj žádnou praxi, nic, takže když nechtěj jít někam na vysokou, tak si nedokážu představit, kam můžou jít. Tady, když lidi jdou na učňák s oborem, udělaj výučňák, tak maj praxi, můžou jít třeba už do toho kadeřnictví a z toho gymplu teda nevím, kam by šli. Protože tam nemaj praxi.“ [Hana]

„No a ten gympl, nevim, po něm taky jako maximálně jít na tu vejšku, jakože jinak je ten gympl taky k ničemu.“ [Eva]

„Že třeba obory maj, si myslím, maj větší váhu nad gymplem než, protože gympl jakoby, jo, je tam, maj toho hodně toho učiva, ty jsi určitě byl na gymplu, no, tak vim, že máte toho hodně, toho učiva, že to ale zase musíš jít na vejšku, aby z tebe něco bylo, jako, nic proti, ale prostě, když máš gympl, tak máš maturitu, ale jakoby seš obecný a nic moc. Ale že ten obor máš, máš, už něco umíš, umíš něco udělat rukama, máš ten výučňák můžeš jít pracovat, ale ta maturita mi přijde, že prostě musíš jít na tu vejšku, aby z tebe pořádně něco bylo jako no.“ [Karel]

Ambice na VŠ tak byly typicky velmi abstraktní, i když se našli učnice a učni, kteří je neodmítli. Pokračování ve vzdělávání ale nebylo výrazným motivem volby daných učilišť, cílem bylo naučit se obor, ve kterém se bude následně možné uplatnit. Maturita se jevila jako dobře dostupná možnost skrz nastavbu, kterou obě školy nabízely. Další plány již byly v nedohlednu.

4.6.8 Omezení pouze na učiliště – výběr konkrétní školy

Jak již bylo řečeno, volba se konala ve dvou fázích. V první byl činěn předvýběr nejprve úrovně vzdělání, kdy se zavrhl maturitní střední škola. Dále se volil obor a následně v rámci něj konkrétní školy, kdy se zvažovala vzdálenost, ale zejména prestiž ve srovnání s ostatními dostupnými učilišti. Individuálně se samozřejmě objevovaly odchylky, základní rysy procesu výběru ale zůstaly shodné.

Zajímavé je, že mezi respondenty se neobjevil ani jeden, který by se hlásil na maturitní úroveň vzdělání a učiliště měl jako zálohu. Přitom mnou zpovídaný ročník měl možnost dvou přihlášek na SŠ. Pro všechny bylo učiliště první volbou, pokud samozřejmě nepočítáme dvě kadeřnice, které přestoupily z maturitní školy. I ony se ale v této opakované volbě hlásily jen na SOU. Jedna tak naplnila svou dřívější touhu, druhá byla nucená maturitní větev opustit z důvodu špatného prospěchu a problémů se školní docházkou. Selhala sice, byť z jejího vyprávění se zdá, že důvodem byly do značné míry i problémy v rodině, jiní ale šanci selhat ani neměli. Limity, které si často internalizovali, jim totiž v podání přihlášky na maturitní úroveň zabránily.

Předvýběr školy se tak zdál jako důležitější než samotný konkrétní výběr. Děť se přitom pod silnými a různorodými sociálními vlivy ze strany rodičů, vrstevníků, představ o

oboru vzešlých z okolí atd. Učitelé tyto vlivy, alespoň tak lze soudit z výpovědí mých respondentů, spíše posilují. Konstruuji se obavy a limity, které jsou objektivizovány známkami. Učiliště se tak vyjeví jako volba „po ruce“, která dává smysl, je dostupná a pohodlná. V mých rozhovorech se ukazovalo, že se přitom přemýšlení o jiných než nematuritních školách zamítne často bez toho, aby se o nich zjišťovaly důkladnější informace. Nikdo z respondentů nevypověděl, že by si hledal stejně podrobné informace jako o zvažovaném učilišti i o nějaké maturitní škole.

4.7 Vztah ke škole a spokojenost s volbou

Od začátku daného školního roku uběhlo v době mých rozhovorů již téměř devět měsíců. Učnice a učni tak měli čas získat od své volby určitý odstup a získat ukotvenou představu o tom, jestli jsou se školou nakonec spokojeni či ne. Jejich zkušenosti a spokojenost se současnou školou shrne tato podkapitola. V této části práce rovněž využiji data z výzkumu OECD PISA 2012.

4.7.1 Vnímaná užitečnost školy a praxe

To, že se volba střední školy u učňů velmi často opírala o představy o budoucím povolání, se projevilo ve spokojenosti s výběrem, tedy s navštěvovanou školou. Učiliště bylo hodnoceno většinou prizmatem praxe, případně teoreticko-praktických oborů, v případě kadeřnic se jednalo např. o technologie a materiály. Většina učňů vyjadřovala spokojenost s volbou vycházející do značné míry ze spokojenosti s oborem. Vzdělávání v jiných předmětech než odborných hrálo při posuzování školy podružnou roli, i když ne vždy bylo odmítáno jako zbytečné.

„...ted' jsem fakt tady jakoby spokojená, vážím si toho, že prostě tady můžu bejt a že můžu dělat tu práci a tak.“ [Klára]

„...no já si myslím, že hlavně ohledně té školy, že je hodně dobrá, že má vybavení, od Festool, což je hodně dobrý, prostě nářadí, vybavení, přístup a myslím si, že je to fakt v pohodě. Ve druháku už budeme dělat zakázky, dostávat peníze, ředitel je hrozně... Jako jsem fakt rád, že jsem si vybral tuhle školu, fakt jsem rád, je to dobrý.“ [Standa]

„... k čemu matika, chemie, že jo. Když už tam máme materiály a technologii. Tydlety jsou asi tak jediný předměty, který jsou fakt dobrý, je technologie materiály, co se týče té kadeřničiny“ [Vlad'ka]

S praxí případně oborem se pojily ale i výhrady ke zvolené škole. Ve specifickém případě Boba, kterému škola nešla, se mu jako zásadnější jevilo nezvládnání praxe.

„No je tady jedna věc, to je, to jakože sem nechodí moc lidí, že jo, že nikdo o tomhle pracovišti neví, že všichni choděj na ty svý stálý kadeřnický salony Takže kdyby, možná nějaká větší reklama nebo tak něco, že kdyby se třeba někam něco dalo nějaká cedule. Takže to mě celkem mrzí, že sem nechodí ty lidi.“ [Ola]

„Praxe jako teď jako, byli jsme teď tejden jakože to, no to už je dávno, co jsme byli, jakože na servisu, jakože ve druháku. A jsme si to zkoušeli a je to, je to prostě vo něčem jiným, než tady v prváku prostě jenom sedět, dostat tu bombu a pilovat nějaký zasraný kladívka a kostky.“ [Jonáš]

„Něco jinýho by, že kdyby mi šla škola, ehm praxe, ale nešla by mi škola. Mně nejde vobojí, takže to je jasný. Že musím změnit. Možná i obor, nevím.“ [Bob]

S tím souvisí i vnímání užitečnosti školy přes její schopnost připravit na budoucí zaměstnání. Budoucí kadeřníci a kadeřnice přitom oproti truhlářům a automechanikům vnímali užitečnost své konkrétní školy jako vyšší. Celkově ale byl, menší či větší, projevovaný zájem se v oboru uplatnit obecný, přičemž navštěvované učiliště bylo vnímáno jako nutná vstupenka do světa požadované práce a od toho se odvíjelo i vnímání jeho užitečnosti.

4.7.2 Vztah s učiteli studijní atmosféra a pocit sounáležitosti se školou

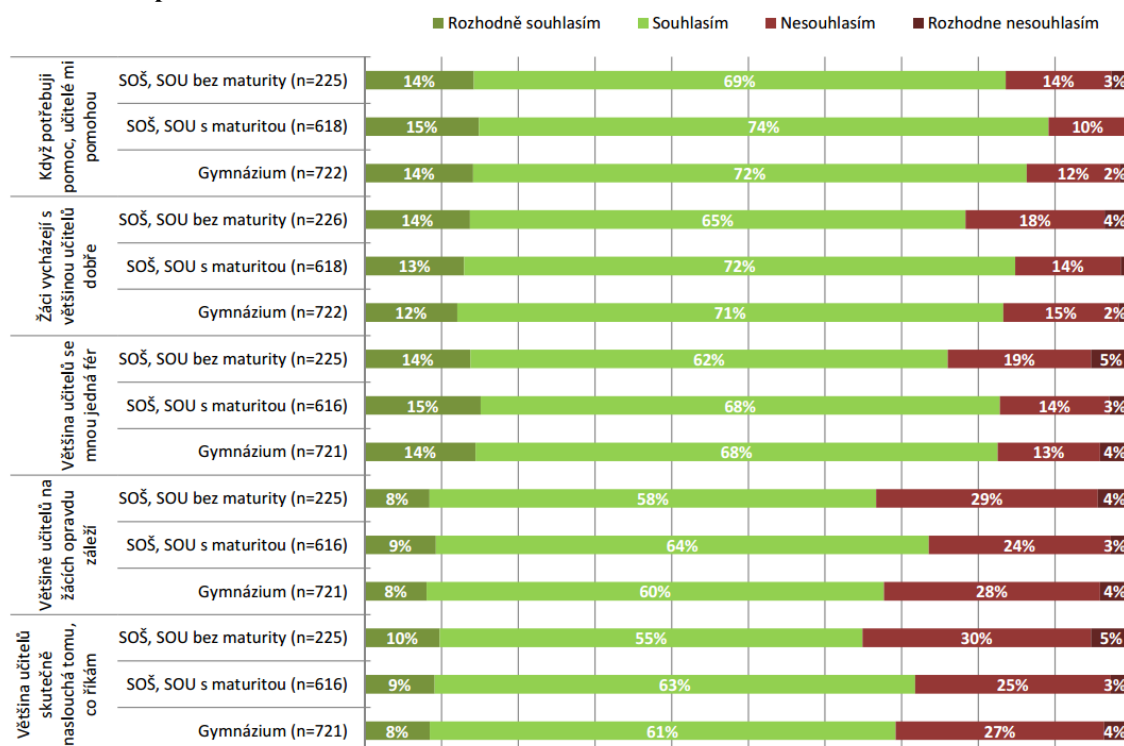
Mimo faktoru oboru hrály významnou roli při hodnocení zvoleného učiliště i vztahy s učiteli, dále kolektiv, studijní atmosféra a další dílčí faktory související s pocitem zapadání do školy. Pedagogové a mistři byli hodnoceni vesměs kladně. Přístup učitelů byl vnímán jako celkově spravedlivý s určitými individuálními odchylkami, které však vztahy mezi učiteli a žáky výrazněji nenarušovaly. Do očí bijící výjimkou byla ale jedna konkrétní učitelka automechaniků, se kterou byla projevována silná a spontánně velmi expresivně vyjadřovaná všeobecná nespokojenost. Jinak ale panovala poměrně všeobecná shoda na tom, že učitelé jsou nápomocní, ochotní učňům pomáhat a celkově poměrně vstřícní. Opačný názor zazníval slabě a spíše váhavě.

„Třeba tady mistři nám hodně pomáhaj, když něco potřebujem vysvětlit, to jako nám říkaj, že si sem klidně, že když jim řeknu, tak k nám pudem sem do kuchyně a vysvětlej nám to.“ [Karel]

„Líbí se mi přístup učitelů, že se jakoby fakt snažej pomáhat, jakoby vytvářet tady dobrou atmosféru, a tak.“ [Klára]

To, že vztahy mezi učiteli a žáky nejsou na učilištích výrazným problémem, ukazuje i výzkum PISA 2012. V případě potřeby najde u učitelů pomoc více než 80 % žáků prvních ročníků nematuritních škol. Okolo 80 % procent učňů rovněž vychází s většinou učitelů dobře, o něco méně (76 %) si myslí, že s nimi učitelé jednají fěr. O něco horší je situace při hodnocení empatie učitelů, kdy jen něco okolo 65 % učňů tvrdí, že jim učitelé naslouchají a že jim na žácích skutečně záleží. Celkově se ale zdá přístup učitelů jako poměrně dobrý, a to i ve srovnání s maturitními školami. I když učni udávali celkově horší přístup učitelů, rozdíl mezi nimi a maturitními školami nikdy nepřesahuje 10 procentních bodů, viz Graf 1. Jako negativní se tak může jevit snad jen to, že pocit skutečného porozumění žákům a zájem o ně byl vnímán výrazně slaběji než dostupnost pomoci ze strany učitelů. Můžeme se tak ptát, zda podpora poskytována žákům nemá mnohdy formální charakter. Z mých rozhovorů toto téma ale nevyplynulo.

Graf 1: Přístup učitelů k žákům SŠ



Otázka: ST86 Když si představíš své učitele ve škole, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?

59

Zdroj: OECD PISA 2012, data za ČR, vlastní zpracování

Vzájemný respekt mezi učiteli a žáky se ale ukázal jako poměrně disproporční. Typickým příběhem, který vypověděli respondenty a respondenti, bylo vnímání učitele jako autority a jeho posuzování podle toho, do jaké míry si ji dovede prosadit. To souviselo často s klidem ve třídě a celkovou studijní atmosférou. Podle popisu učňů byli učitelé často vystavováni tlaku ze strany žáků, kteří vyučování narušovali. Potřeba disciplinace, bez které by se vyučování rozpadlo, tak byla vnímána poměrně silně. Nepřekvapivě z vyprávění učnic a učňů vystoupil poměrně značný rozdíl mezi převážně dívčí kadeřnickou školou a v podstatě výlučně chlapeckým učilištěm s obory truhlář a automechanik. Kadeřníci a kadeřnice vnímali atmosféru ve vyučování jako klidnější. Většinou ale učni nespojovali občasný chaos panující ve třídě s nemožností se na výuku soustředit. Tvrdili, že pokud by sami chtěli, šlo by to.

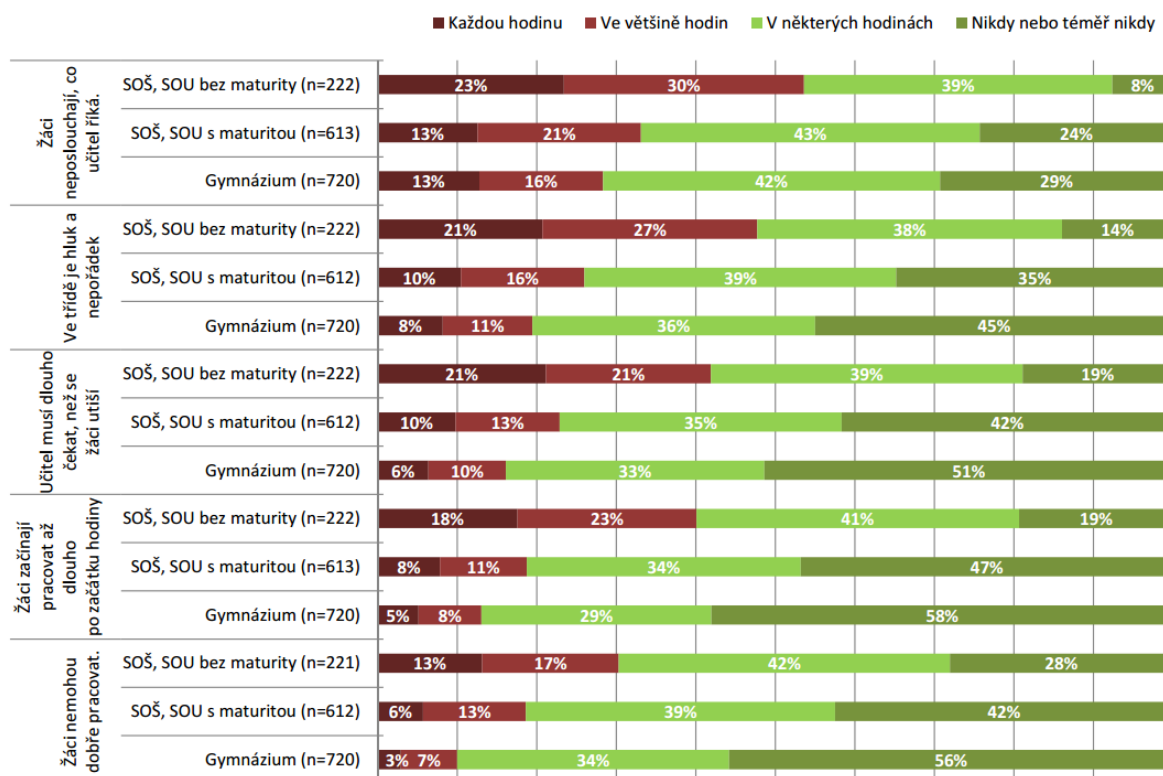
„...tak třeba učitel...a voni si z něj dělaj vopičky, třeba když se votočej, tak na ni udělaj žábu a takový kraviny, no tak. Ale jako učit se dá, když poslouchá člověk.“ [Karel]

„Je to zase no o učitelích, jsou učitelé, který si uměj udělat v tý třídě pořádek, tak to potom je jakoby v pohodě, ale třeba konkrétně jakoby na angličtinu máme jednoho pana učitele, který si nechá jakoby úplně všechno líbit, takže prostě tam je strašnej binec v tý hodině a to se fakt nedá no, to člověk sedí naproti učitelovi a neslyší ho“ [Klára]

To, že atmosféra ve třídě je na učilištích skutečně často velmi rušná, a na vyučování tak není dostatek klidu, dokládají výsledky výzkumu PISA 2012. Rozdíl v projevované pozornosti je velmi markantní a učiliště jsou přitom maturitním školám značně vzdálena. Asi polovina učňů z prvních ročníků si myslí, že žáci neposlouchají, co učitel říká. U maturitních oborů to není ani 35 %. Ve třídě je často nepořádek a učitel musí čekat dlouho, než se žáci utiší. Dlouho tak trvá, než učni začnou skutečně pracovat, to aspoň tvrdilo okolo 40 % žáků nematuritních oborů dotázaných v rámci výzkumu PISA 2012. Stejně jako v mém kvalitativním výzkumu už méně učni tvrdili, že žáci dobře pracovat vyloženě nemohou, viz Graf 2. Můžeme se tak domnívat, že poměrně značná část z těch, kteří tvrdí, že ve třídě panuje chaos a žáci neposlouchají učitele, jsou sami aktérem dění zhoršujícího studijní atmosféru. Pokud by tedy sami chtěli, mohli by ji naopak ovlivnit pozitivně. Takové vysvětlení alespoň vyplynulo z mých rozhovorů a zdá se, že má určitou oporu i

v popsaných kvantitativních datech. Nic to ale nemění na tom, že dle dat OECD PISA 2012 je studijní klima ve třídách učilišť od maturitních škol diametrálně odlišné. Je evidentní, že možnost vnímat látku a vstřebávat školní vědomosti musí být na SOU, ve srovnání s ostatními hlavními typy středních škol, neklidnou atmosférou značně ovlivněna.

Graf 2: Studijní atmosféra ve třídě



Otázka: ST81 Jak často dochází v hodinách matematiky k následujícím situacím?

Zdroj: OECD PISA 2012, data za ČR, vlastní zpracování

Pocit sounáležitosti se školou je silně spjat i s kolektivem ve třídě a na škole. V několika případech učnice a učni vypověděli, že problémoví žáci již během roku odešli a s nimi zmizeli i výraznější problémy, které měly vliv na vzdělávací atmosféru i vztahy mezi spolužáky. Celkově, i díky vztahu k oboru a sounáležitosti s praktickým přístupem ke vzdělávání, se dá říct, že učnice a učni si připadali ve škole dobře. Měli většinou pocit, že do ní zapadají a že to je vzdělání pro ně. Určité třenice se daly ale vypořádat ve vztazích mezi jednotlivými obory. Napětí panovalo mezi automechaniky a truhláři na stejné škole, některé učnice ho vnímaly i mezi vyššími a nižšími ročníky na škole kadeřnické. Někteří učni a učnice si rovněž připadali vyspělejší než zbytek třídy a neměli tak někdy pochopení pro chování svých spolužáků. Atmosféra ve třídním kolektivu byla v některých případech narušována dokonce i závažnějšími případy šikany. To se ukázalo v mých rozhovorech

jako typičtější pro chlapecký kolektiv, zejména pak pro obor automechanik. Nutno říct, že mnou zpovídaní žáci šikanu rozhodně neodsuzovali. Typicky ale učnice a učni vnímali kolektiv pozitivně s problémy, které nepřesahují běžnou míru.

„Dobry, jako celá třída jakoby spolu vycházíme, takže občas se spolu pohádáme, ale prostě jako třída spolu fakt dobře vycházíme. Že tam jakoby není nikdo, koho bysme odsuzovali mezi sebou, že bysme se nějak pomlouvali nebo takhle. Myslim, že spolu dobře vycházíme.“ [Zuzka]

„No protože, já nevím, tak automechanici říkaj, ježiš tak truhláři, takový debilové, prostě jsou, jako upřímně, že prostě, jsme takový, přitom je to vobráceně si myslim, ale některý jsou i v pohodě, ty automechanici, ale většina z nich nás nemá ráda no...“ [Karel]

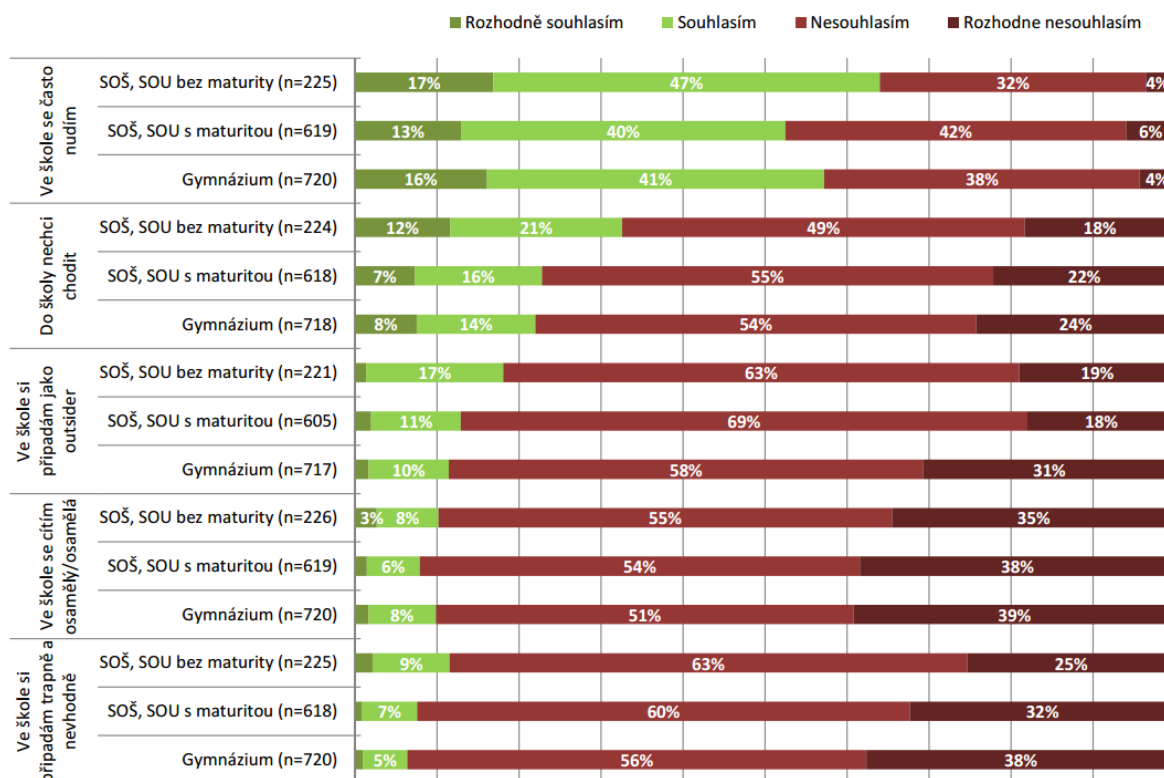
„Ted' tam jsme měli ve třídě třeba Vietnamce a ten se furt učil jenom, měl samý jedničky, ty jo. Ale nikdo ho zas neměl rád, že jo. Právěže jeden kamarád, ten sem taky pude, ten ho zmlátil, takže Vietnamec přestoupil do druhý skupiny, kvůli tomu.“ [Lukáš]

Při pohledu na data OECD PISA 2012 se v rovině pocíťované sounáležitosti se školou ukázaly některé rozdíly mezi žáky prvních ročníků učilišť a maturitních škol. Učni o něco častěji nechtějí do školy chodit, rozdíl mezi nimi a studenty gymnázií, respektive maturitních odborných škol, byl asi 10 procentních bodů (tedy asi 33 % vs. cca 22 %). Už méně jasný rozdíl byl v případě vnímané nudy ve škole, učni ji ale přece jenom pocíťovali o něco více. Stejně tak se častěji cítili jako outsideři. S tím souvisí i to, že někteří učni silně nesouhlasili s tím, že je spolužáci ze školy mají rádi. Jednalo se sice jen o 4 % dotázaných žáků prvních ročníků odborných škol bez maturity, bylo to však výrazně více než v případě maturitních oborů, viz Graf 3. Může to naznačovat výskyt málo četných, zato velmi závažných sociálně patologických jevů, které se na maturitních školách nevyskytují, nebo vyskytují v menší míře i intenzitě. To by bylo v souladu s výpovědí některých mých respondentů, kteří v podstatě bez jakýchkoliv zábran popisovali závažnou šikanu, na které měli dokonce i vlastní podíl. Na základě popsaných dat PISA 2012 se ale silnější závěry o skutečně závažných jevech spojených se šikanou nedají činit a není to ani tématem této práce.

Učni dále pocíťovali, oproti studentům maturitního vzdělávání, že do školy méně patří a jsou v ní méně šťastní. I tak ale asi 75 % učňů uvedlo, že si připadá, že do ní

zapadá a 61 % dokonce, že jsou v ní šťastní. Spokojenost se školou byla na úrovni gymnazistů a o něco menší než u žáků maturitních odborných škol, dosahovala tedy asi 77 %, viz Graf 4. Celková vysoká spokojenost s volbou, která vyplynula z výpovědí mých respondentů, se tedy na obecné úrovni v podstatě na datech PISA 2012 potvrdila. Je zřejmé, že vztah ke škole je sice u učňů o něco horší, nejedná se však o rozdíly tak markantní, jako v případě studijní atmosféry během vyučování. Pokud ale vezmeme do úvahy vyšší procento učňů pociťujících to, že je ve škole nemají rádi, uvážíme, že oproti oběma maturitním typům, které jsou v podstatě na stejné úrovni, si připadají více jako outsideri, méně do školy pocitově patří a častěji se v ní necítí šťastní, tak se celkový obrazek sounáležitosti se školou nemusí jevit úplně bezproblémově, viz Grafy 3 a 4.

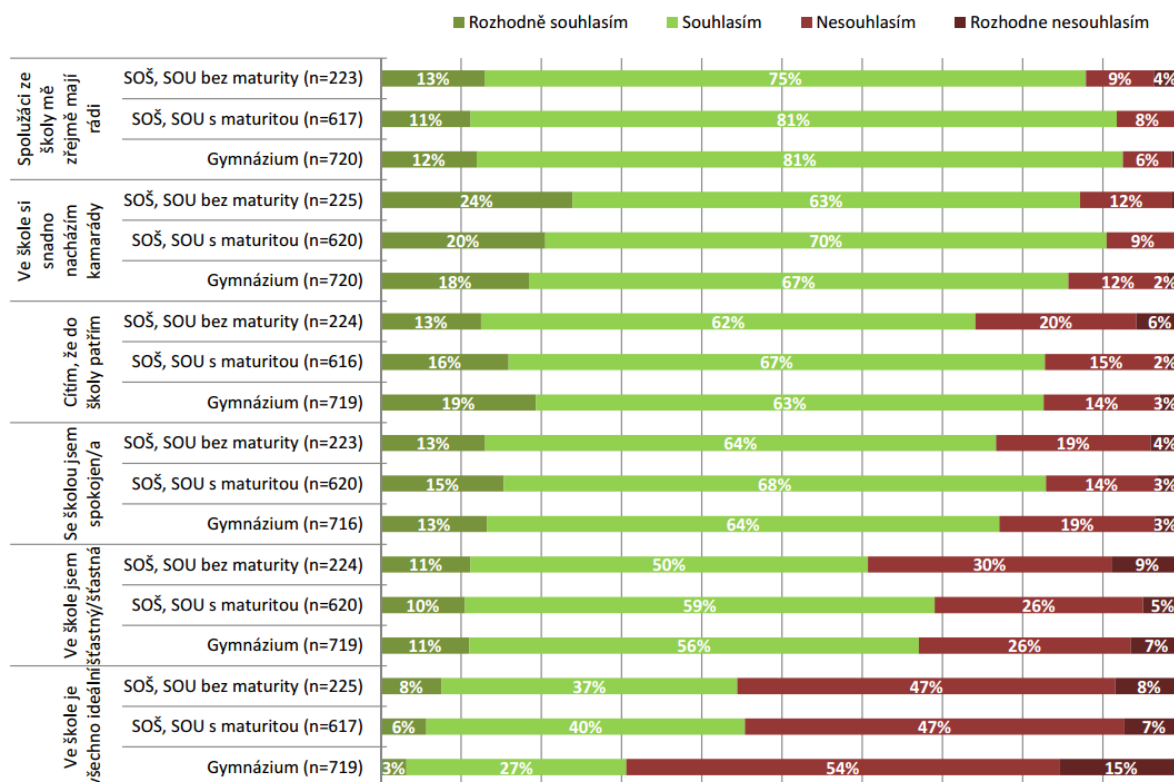
Graf 3: Negativní výroky o škole



Otázka: ST87 Když si představíš svou školu, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?

Zdroj: OECD PISA 2012, data za ČR, vlastní zpracování

Graf 4: Pozitivní výroky o škole



Otázka: ST87 Když si představíš svou školu, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?

Zdroj: OECD PISA 2012, data za ČR, vlastní zpracování

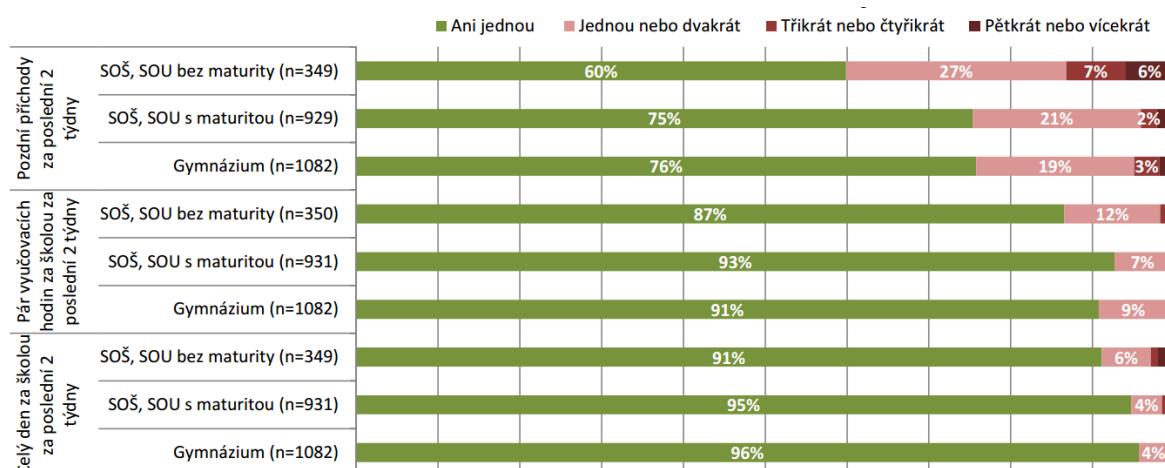
Snaha o zvýšenou disciplinaci učnic a učňů, nesoucí v sobě i nedůvěru k nim ze strany školy, se projevovala explicitně na kadeřnickém učilišti. V něm panoval přísný režim omluvenek, který byl výrazně tvrdší než na ZŠ. Rovněž systém kázeňských napomenutí měl striktní pravidla. Zajímavé rovněž je, že jeden z respondentů spontánně přirovnal školu k psychiatrické léčebně, nevědomky tak odkázal na Michela Foucaulta, viz kapitola 2.

„...ale občas mi přijde, jako divím se, že na škole mít jako mříže a všude bílý stěny a vypadá to jak, když jsme někde v blázinci.“ [Radek]

„No přijde mi to tady jako dost přísný no, jo. Jakože třeba omluvenky můžeme mít jenom od doktora, což jako nechápu, ale nevím no, přijde mi to dost přísný, máme za jednu poznámku, nebo za dvě poznámky, už napomenutí třídního učitele nebo důtku, takže takhle.“ [Káťa]

To, že snaha o předcházení problému zanedbávání školní docházky není obecně zcela neopodstatněná, lze do určité míry, byť ne příliš přesvědčivě, podložit i daty ze šetření PISA 2012. V něm žáci prvních ročníků odborných škol bez maturity velmi výrazně převyšovali své vrstevníky z maturitních škol v pozdních příchodech do vyučování. Za dva týdny předcházející vyplňování dotazníku přišlo alespoň jednou pozdě cca 40 % dotázaných učňů a učnic, u maturitních škol tento podíl dosahoval asi 25 %. Rozdíl byl i u závažnějšího zanedbávání školní docházky, jako vynechání vyučovací hodiny nebo celého školního dne, oproti pozdním příchodům ale méně znatelný. I tak ale učni v obou případech chodili za školu častěji, gymnázia a odborné školy s maturitou se přitom mezi sebou v podstatě nelišili, viz Graf 5. Zda má na míru záškoláctví učňů vliv jejich zvýšená vnější disciplína, tak jak byla popsána kadeřnicemi a kadeřníky, z těchto dat nicméně není možné určit. Problémy s docházkou jsou ale oproti problémům s nedostatečným klidem ve třídě výrazně menší.

Graf 5: Zanedbávání školní docházky



Otázky:

ST08 Kolikrát jsi během posledních dvou celých vyučovacích týdnů přišel/přišla do školy pozdě?

ST115 Kolikrát jsi během posledních dvou celých vyučovacích týdnů byl/a za školou pár vyučovacích hodin?

ST09 Kolikrát jsi během posledních dvou celých vyučovacích týdnů byl/a celý den za školou?

Zdroj: OECD PISA 2012, data za ČR, vlastní zpracování

4.8 Reflexe výsledků kvantitativní analýzy

Mnohé z meta-vyprávění, která se mi povedla ve výpovědi učnic a učňů izolovat, se dají zařadit do obecných teoretických rámců popsaných v kapitole 2. Silně vystupovala zejména nižší schopnost rodičů mých respondentů orientovat se na vzdělávacím trhu. To by odpovídalo Brownově parentokracii, v důsledcích rovněž efektům popsaným v pasáži pojednávající o přístupech MMI a EMI, viz část 2.4. Výrazně se ukazovala taktéž kulturní podmíněnost volby zakotvená v sociálních podmínkách budoucích učňů. Jednoznačnou roli hrál vtělený, internalizovaný, kulturní kapitál, jak ho popisuje Bourdieu, viz podkapitola 2.3. Ve stejné části mé práce zmiňuji rovněž „Nové sociology vzdělávání“. I jejich přístupy se ukázaly jako platné. Učni skutečně přikládali vyšší váhu praktickým znalostem a dovednostem oproti vědomostem abstraktním. Je tak na místě se tázat, jakým způsobem je tvořeno kurikulum na českých základních školách a jak se přistupuje k žákům z rodin z nižších společenských tříd. Naproti tomu se v mých rozhovorech nedala identifikovat výraznější tendence k vytváření vyložené kontraškolní kultury, jak ji popisuje Willis, ani výrazná diferenciací žáků na základě používaného jazyka, spojená se jménem Basila Bernsteina. Je možné, že tyto přístupy, popsané v části 2.3, jsou, ve srovnání s Velkou Británií, v sociálně a jazykově přece jenom homogennější české společnosti obtížněji vysledovatelné. Nicméně můj rozsahem omezený a navíc kvalitativní výzkum samozřejmě neumožňuje učinit v tomto směru výraznější závěr. Jeho výsledky byly ale naopak do značné míry v souladu s teoriemi spjatými s reprodukcí mocenských vztahů. Skutečně se místy zdálo, že z učňů promlouvaly přímo jejich třídní pozice a byli tak pouhými nosiči ideologie, která je dle principu korespondence manévrovala do sociálních pozic jejich rodičů, viz Bowles a Gintis a Louis Althusser v podkapitole 2.3. Takto klenutý teoretický oblouk implikující navíc poměrně dystopický stav společnosti se samozřejmě nedá stavět jen na údajích sesbíraných pro účely této práce. S větší mírou jistoty ale můžeme potvrdit význam disciplinace ve škole popsaný Foucaultem, viz část 2.2, který se na mnou vybraných učilištích projevoval silně.

Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum nemůže ze své podstaty nabídnout závěry zobecnitelné na celou cílovou populaci, bylo by vhodné některá témata či hypotézy podrobit širšímu zkoumání pro jejich další potvrzení či vyvrácení. Jedná se např. o průběh druhého stupně na základních školách. Zajímavý by byl longitudinální výzkum na toto téma, který by srovnal průběh povinné školní docházky od páté do deváté třídy a srovnal

by rozdílly mezi žáky, kteří zůstali na ZŠ, a těmi, kteří odešli na víceletá gymnázia. Samozřejmě by se dalo uvažovat o protažení takového výzkumu až na střední školy. Bylo by zajímavé zjistit, jak velký je vlastně úpadek morálky a motivace v posledních ročnících ZŠ, který vyplynul z mých rozhovorů.

Dalším tématem by mohl být vliv učitelů. Ten se často jevil jako spíše negativní. Výzkum specificky zaměřený na toto téma by mohl odhalit slabiny, které ve vztahu k žákům z nižších tříd učitelé mají. Můžeme se totiž na základě dostupných studií i mých rozhovorů domnívat, že právě oni potřebují při výběru střední školy největší podporu.

Zajímavý by byl jistě i výzkum, který by byl schopný rigorózně a zobecnitelně určit míru zapojení sociálního okolí žáků. Ukázalo se totiž, že v případě mých respondentů byla spíše slabší. To, jestli tento závěr platí obecně pro všechny učně, anebo je naopak míra angažovanosti rodičů, kamarádů a jiných příbuzných ve skutečnosti podobná jako v případě těch žáků, jejichž volba vede k maturitní střední škole, by stálo za specifickou studií. Mohlo by se ukázat jak to, že volba učiliště je do určité míry dána netečností sociálního okolí, ale teoreticky i to, že angažovanost je vysoká a právě ona byla důvodem „vmanévrování“ žáků na SOU.

Mimo to z mých rozhovorů vystoupila natolik závažná témata, jako problematika rasismu, těžké šikany i přístupu učitelů k formování sexuality svých žáků. Ta by rozhodně měla být dobře zmapována a předcházení negativním jevům, které jsou s nimi spojeny, by mělo být jasným cílem vzdělávací politiky ČR. Škola by měla být, když už ne přímo inkluzivní, tak alespoň místem tolerance. Můj výzkum tedy nadnesl i otázku, do jaké míry je škola snášenlivá k individuálním odlišnostem svých žáků.

5 Závěr

Při závěrečné úvaze o vlivech na výběr SOU je na místě se ptát, zda je možné vůbec mluvit o volbě *školy*. Vzdělávací funkce učiliště totiž často nebyla mými respondenty vnímána jako primární, navíc učni mají, oproti svým vrstevníkům na gymnáziích a i na většině SOŠ, de facto jen poloviční porci klasických vyučovacích hodin. Zbytek tvoří praxe. Mnou dotazovaní učni vnímali tedy výběr školy zpravidla spíše jako výběr povolání. Zatímco žáci pokračující na školy, kde je primární výuka, nemusí budoucí zaměstnání v patnácti letech až tak akutně řešit, a to i vzhledem k expanzi vysokých škol, před těmi, kteří volí učiliště, vystupuje vidina dalšího profesního uplatnění velmi živě.

Můžeme se domnívat, že jiné možnosti než střední odborná učiliště se v procesu výběru často odfiltrují i proto, že vybírat práci je něco jiného, než vybírat školu. Všichni moji respondenti se přitom nakonec skutečně hlásili jen na SOU a nevyužili tak možnost podání dvou přihlášek na SŠ k větší rozmanitosti své volby. Povědomí o pracovním či vzdělávacím trhu ale měli učnice a učni většinou omezené, svázané s jejich sociálním okolím a ovlivněné spíše laxním přístupem učitelů na ZŠ.

Pokud bychom přistoupili na výše uvedenou úvahu, že devátáci činí ve svých čtrnácti či patnácti letech již výběr budoucího zaměstnání, může se takto brzká volba jevit jako velmi předčasná. Navíc z mých rozhovorů vyplynulo, že se odehrává v jakémsi gravitačním poli, jehož středem je sociální původ žáka. Ten je tak k tomuto středu přitahován. Volba nacházející mimo toto pole je vnímaná jako vzdálená, abstraktní, v případě gymnázií často až těžko pochopitelná. Na základě mých rozhovorů se tak nedá zcela souhlasit s metaforou Tomáše Katrňáka [2004: 108], že děti dělníků jsou ve vzdělávacím systému volně plovoucími zátkami. To by implikovalo, že teoreticky můžou doplout kamkoliv. V mých rozhovorech se přitom ukázalo to, že sociální původ žáků jim je ve vodách školního systému spíše pevnou kotvou. Což koneckonců dokládají i studie představené v kapitole 3.

Zpochybnit by se dal i Katrňákův koncept volného a soudržného vztahu se školou [ibid.: 145-150]. Na základě výpovědí mých respondentů bychom mohli namítnout, že dělnické rodiny mají sice volný vztah ke klasickému, abstraktnímu, školnímu vzdělávání, které je spojené s vysokým sociálním statusem (viz kapitola 2), ale zároveň existuje i soudržný vztah se vzděláváním zaměřeným na praxi. To je zásadní při volbě střední školy. Český vzdělávací systém totiž umožňuje tento kladný vztah k praxi velmi snadno realizovat ve volbě učebního oboru.

Taková volba se však jeví jako „omezená shora“. Učitelé nebyli schopni mnou zpovídané učnice a učně dostat z jejich sociálních ulit. Někteří respondenti přitom naznačovali, že pro žáky pocházející z vyšších tříd může naopak existovat „omezení zdola“, kdy jim učitelé nejsou schopni ukázat možnosti učebních oborů. Celkově se zdálo, že sociální status žáků byl ve škole upevňován. Učební obory, typické svým vyšším počtem žáků z nižších tříd, se pak dle výsledků výzkumu PISA 2012 vyznačovaly i horší vzdělávací atmosférou a v menší míře i dalšími problémy spojenými s celkovým vztahem ke škole, viz část 4.7.2.

Mnou dotazovaní učni a učnice, nyní se svou volbou celkově poměrně spokojení, budou ale po získání výučního listu konfrontováni s realitou horšího uplatnění na trhu práce a celkově nižších výdělků lidí s vyučením, viz kapitola 3. Značná část z nich také obor opustí [Vojtěch, Úlovcová, Trhlíková, Doležalová, Paterová, Úlovec 2015: 57]. Z mých rozhovorů vyplývá, ačkoliv to samozřejmě nemůžu tvrdit obecně, že na pozdější střet s realitou nemusí být nynější učni dostatečně připraveni.

Ideální by bylo, aby se, mými respondenty převážně pozitivně popisovaný, vztah k oboru vytvořil na základě zodpovědné volby střední školy, za podpory sociálně vnímavých učitelů, kteří by dovedli obsáhle představit možnosti nabízející se žákům na konci deváté třídy. Kdyby rozhodnutí se o další vzdělávací dráze byla činěna v prostředí inkluzivní třídy, kde se střetávají žáci s různým socioekonomickým statusem, přičemž jím ale nejsou zcela determinováni. V případě mých respondentů a respondentek ale probíhala volba spíše s klapkami na očích, které jim navíc mnohdy nasazovali mimo rodičů i učitelé. Děla se přitom v prostředí silně diverzifikovaného školního systému ČR. I v zájmu všeobecné sociální soudržnosti by tak bylo vhodné, aby se výše popsané negativní jevy, na které jsem v průběhu své práce narazil, dále neprohlubovaly a český vzdělávací systém přestal vykazovat tak silné známky sociální determinace.

6 Seznam použité literatury:

Althusser, L. 1972. „Ideology and Ideological State Apparatus". in Cosin, B. *Education: structure and society: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.

„Asociace Zemanovi: Absolventi antropologie práci mají“. 2013. *Aktuálně.cz* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/asociace-zemanovi-absolventi-antropologie-praci-maji/r~i:article:780978/>.

„Babiš si notuje se Zemanem: Každý je vysokoškolák a nikdo neumí manuální práci“. 2014. *Novinky.cz* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/356546-babis-si-notuje-se-zemanem-kazdy-je-vysokoskolak-a-nikdo-neumi-manualni-praci.html>.

BERNSTEIN, B. 1964. „Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences“. *American Anthropologist* 66 (2): 55-69. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hus&an=520595297&scope=site>.

Bernstein, B. 1973. *Class, codes and control*. St. Albans: Paladin.

Bernstein, B. 1997. „Class and Pedagogies: Visible and Invisible“. in Halsey, A. H., H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells. *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.

Bernstein, B. 1966. „Elaborated and Restricted Codes: An Outline“. *Sociological Inquiry* 36 (2): 254-261. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=13744219&scope=site>.

Blackledge, D., B. D. Hunt. 1985. *Sociological interpretations of education*. Londýn: Routledge.

Bourdieu, P. 1997. „The Forms of Capital“. in Halsey, A. H., H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells. *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage Publications.

Bowles, S., H. Gintis. 1976. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Brown, P. 1997. „The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy“. in Halsey, A. H., H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells. *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.

ČSÚ. 2014. „Gender: Vzdělání“. *Český statistický úřad* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender_vzdelani.

Davis, K., W. E. Moore. 1945. „Some principles of stratification“. *American Sociological Review* 10 (2): 242-249. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=12781047&scope=site>.

European Commission. 2009. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika*. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/10185_1_1/download/.

Foucault, M. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.

Hlad'o, P., P. Drahoňovská. 2012. *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů: Analýza vlivů sociálního okolí a využívání informačních zdrojů na základě dotazníkového šetření*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné také z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf.

„Jak probíhá šetření PISA 2012 v České republice?“. 2012. in *Česká školní inspekce* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Jak-probiha-setreni-PISA-2012-v-Ceske-republice>.

Karabel, J., A. H. Halsey. 1976. „The new sociology of education“. *Theory & Society* 3 (4): 529-552. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=23872703&scope=site>.

Kasíková, H., J. Straková. 2011. *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Katrňák, T., N. Simonová, L. Fondánová. 2013. „Od diferenciaci k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století“. *Czech Sociological Review* 49 (4): 491-520. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=94712251&scope=site>.

Kaufmann, J. -C. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Kotásek, J. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.

Koucký, J., M. Zelenka. 2013. „Kontext a důsledky vzdělávací expanze.: Proměny českého školství, úrovně vzdělání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů“. in *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce.

- Lucas, S. R. 2001. „Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects“. *American Journal of Sociology* 106 (6): 1642-1690. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=5355814&scope=site>.
- Matějů, P., P. Anýžová, N. Simonová. 2013. „Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň kompetencí“. in *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce. Dostupné také z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf.
- Matějů, P., B. Řeháková, N. Simonová. 2006. „Dlouhodobý vývoj nerovností v šancích na získání vysokoškolského vzdělání“. in *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- McPherson, A., J. D. Willms. 1997. „Equalization and Improvement: Some Effects of Comprehensive Reorganization in Scotland“. in *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Merton, R. K. 1968. „The Matthew Effect in Science“. *Science* 159 (3810): 56-63. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjrs&an=edsjrs.1723414&scope=site>.
- MŠMT. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
- OECD. 2015. *Education at a Glance 2015: OECD INDICATORS*. OECD Publishing. Dostupné také z: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#page105. OECD.
- Palečková, J., V. Tomášek, a kol. 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné také z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisti_PISA2012.pdf.
- Pikálková, S., J. Vojtěch, D. Kleňha. 2014. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Raftery, A. E., M. Hout. 1993. „Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75“. *Sociology of Education* 66 (1): 41-62. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjrs&an=edsjrs.10.2307.2112784&scope=site>.

- Rathouský, M., P. Kaplan. 2009. „ČRo 2 - PRAHA: Učňovské obory, zájem o ně a budoucnost učňovského školství“. *MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/cro-2-praha-ucnovske-obory-zajem-o-ne-a-budoucnost>.
- Reich, R. B. 1997. „Why the Rich are Getting Richer and the Poor, Poorer“. in Halsey, A. H., H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells. *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Reichert, M. 2014. *Výzva – Porušení Smlouvy č. 2014/2174*. Brusel. Dostupné také z: <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFRINGEMENT-PROCEEDINGS-LETTER.pdf>.
- Simonová, N. 2011. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Simonová, N., P. Soukup. 2009. „Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu / The Reproduction of Educational Inequalities in the Czech Republic since the Velvet Revolution in a European Context“. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* 45 (5): 935. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&an=edsjsr.41132778&scope=site>.
- Simonová, N., P. Soukup. 2010. „Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L“. in *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- „Slovo šéfredaktora Blesku: Stop škodlivé inkluzi“. 2016. *Blesk.cz* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-komentare/375446/slovo-sefredaktora-blesku-stop-skodlive-inkluzi.html>.
- Stanovich, K. E. 2008. „Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy“. *Journal of Education* 189 (1/2): 23-55. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=46795581&scope=site>.
- Straková, J. 2010a. „Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání“. in *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Straková, J. 2010b. „Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů“. in Matějů, P., J. Straková, A. Veselý. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Straková, J., J. Simonová. 2015. „Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují“. *Czech Sociological Review* 51 (4): 587-606. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>.

- Straková, J., A. Veselý. 2013. „Trendy ve výsledcích české populace“. in Straková, J., A. Veselý. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce. Dostupné také z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf.
- Straková, J., A. Veselý, P. Matějů. 2010. „Doporučení pro vzdělávací politiku“. in *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Strauss, A. L., J. M. Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Sucháček, P. 2014. „SPOR O VÍCELETÁ GYMNÁZIA: HISTORICKÝ KONTEXT A EMPIRICKÁ DATA“. *Studia Paedagogica* 19 (3): 139-154. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-3-8>.
- „Šéf svazu průmyslu: Jsem zásadně pro povinnou maturitu z matematiky“. 2015. *Hospodářské noviny* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-63622730-sef-svazu-prumyslu-jsem-zasadne-pro-povinnou-maturitu-z-matematiky>.
- „Školství v ČR“. 2016. *Erasmus+* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/skolstvi-v-cr/>.
- Šťastnová, P., P. Drahoňovská. 2012. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru: Analýza výsledků dotazníkového šetření žáků základních a středních škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné také z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/AnalyzaKP_ZSaSS_pro_www.pdf.
- Trhlíková, J. 2013. *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Trhlíková, J., H. Úlovcová. 2010. „Učební obory - specifika vzdělávací cesty a uplatnění na trhu práce“. in *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Tuček, M. 2015. *Hodnocení různých typů škol pohledem české veřejnosti: září 2015* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Pp. 1-6 in . Praha: CVVM. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7430/f3/or151012.pdf.
- Veselý, A. 2006. „Kdo a proč končí v učňovských oborech?“. in *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Veselý, A., P. Matějů. 2010. „Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností“. in *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

- Viktorová, I. 2004. „Představy o budoucnosti“. in *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vojtěch, J., H. Úlovcová, J. Trhlíková, G. Doležalová, P. Paterová, M. Úlovec. 2015. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2014*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Praha.
- Vojtíšková, K. 2011. „Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole“. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* 47 (5): 911-935. Dostupné také z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/9a9039070bc0963e0f8eb9e7c514dba44824fe0d_Vojtisko va%20soccas2011-5-bezor-2.pdf.
- Vojtíšková, K. 2009. „Výběr středního vzdělání v rodinách podle skupinových diskuzí“. *Pražské sociálně vědní studie*. Praha: FSV UK. Dostupné také z: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/432_019%20-%20Vojtiskova.pdf.
- „Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15“. 2016. *MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online] [cit. 8. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>.
- Walterová, E., D. Greger. 2009. „Přechod žáků ze základní na střední školu v kontextu teorií, výzkumů a vzdělávací reality“. in *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido.
- Weiner, G., M. Arnot, M. David. 1997. „Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education“. in *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, P. E. 1977. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Morningside ed. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. 1986. „Unemployment: the final inequality“. *British Journal of Sociology of Education* 7 (2): 155-169. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569860070204>.
- Young, M. F. D. 1971. „An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organised Knowledge“. in Young, M. F. D. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. c1994. *The rise of the meritocracy*. New Brunswick, N.J., U.S.A: Transaction Publishers.
- Zelenka, M., J. Koucký. 2013. *Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2013*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Zam%C4%9Bstnatelnost%20a%20>

uplatn%C4%9Bn%C3%AD%20absolvent%C5%AF%20vysok%C3%BDch%20%C5%A1
kol%20na%20pracovn%C3%ADm%20trhu%202013.pdf.

7 Použitý datový soubor

Data z mezinárodního šetření OECD PISA 2012 – datový soubor za ČR spravovaný Českou školní inspekcí (ČSI). Dostupná z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-PISA-2012>.

8 Seznam diagramů, tabulek a grafů:

Diagram 1: Schéma vzdělávací soustavy ČR.....	15
Tabulka 1: Rozdíl v úspěšnosti v 1. kole přijímacího řízení mezi učňovskými a maturitními obory denní formy středního odborného vzdělávání	23
Tabulka 2: Podíl žáků daných typů škol na celkovém počtu středoškoláků (bez nástavbového studia)	25
Tabulka 3: Podíl nově přijatých na celkovém počtu nově přijatých na SŠ (bez víceletých gymnázií)	25
Diagram 2: Celkový postup volby učiliště	45
Graf 1: Přístup učitelů k žákům SŠ	59
Graf 2: Studijní atmosféra ve třídě	61
Graf 3: Negativní výroky o škole	63
Graf 4: Pozitivní výroky o škole.....	64
Graf 5: Zanedbávání školní docházky	65

9 Seznam zkratek:

ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
EMI	Effectively Maintained Inequality
ibid.	Ibidem
ISCED	International Standard Classification of Education
MMI	Maximally Maintained Inequality
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
p. b.	Procentní bod/body
PISA	Programme for International Student Assessment
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SŠ	Střední škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

Příloha 1. Seznam pseudonymů a oborů respondentů

Respondent	Obor
Hana	kadeřnice
Zuzka	kadeřnice
Eva	kadeřnice
Ola	kadeřnice
Alžběta	kadeřnice
Jakub	kadeřník
Kát'a	kadeřnice
Klára	kadeřnice
Verča	kadeřnice
Vlad'ka	kadeřnice
Radek	kadeřník
Pepa	truhlář
Bob	truhlář
Standa	truhlář
Michal	truhlář
Karel	truhlář
Matouš	automechanik
Jonáš	automechanik
Alex	automechanik
Richard	automechanik
Lukáš	automechanik